

P*erspectiva*

ISSN 0716-4262 - N° 34-35
Número Especial, Verano - Otoño 2014.

ESCUELA DE EDUCACIÓN PARVULARIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN 0716-4262
Indexada en Dialnet

Comité Editorial

José Luis Reyes Fuentes
Jocelyn Uribe Chamorro
E. Verónica Romo López

Consultores Internacionales

Tamar Apel (Israel)
Pedro Demo (Brasil)
Vital Didonet (Brasil)
Catalina Ferrer (Canadá)
Beatriz Zapata (Colombia)

Consultores Nacionales

Gustavo Hawes
María Angélica Klotiarenco
María Victoria Peralta
Juan Ruz
Verónica Ubilla

Dirección

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Santa Isabel 1278 Santiago de Chile
Tel.: (56-2) 25826718
E-mail : perspectiva@ucentral.cl

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

ISSN 0716-4262

Indexada Dialnet

Propósitos

PERSPECTIVA se propone:

Rescatar el patrimonio histórico de la educación parvularia.

Promover el diálogo académico sobre la educación parvularia en general.

Difundir la investigación científica sobre niños y niñas en edad preescolar.

Alcance

PERSPECTIVA entiende la educación parvularia como el nivel del sistema educacional que se ocupa de la formación integral de niños y niñas, entre cero y seis años de edad, distinguiendo dos ámbitos de interés: macro (factores políticos, legales, culturales y económicas que inciden en la condición infantil) y micro (currículum, formas de atención, formación de educadores, aspectos teóricos, metodológicos y éticos del nivel parvulario).

PERSPECTIVA acoge contribuciones de carácter local, nacional y/o internacional, con el compromiso autoral de su originalidad y la exclusividad para su publicación en esta revista especializada, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación.

PERSPECTIVA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es anual, teniendo como plazo máximo para la recepción de manuscritos el 15 de Noviembre del año anterior al de su aparición, siendo la fecha del lanzamiento de cada nuevo número el 15 de Marzo.

José Luis Reyes Fuentes – Jocelyn Uribe Chamorro
E. Verónica Romo López – Paula Acevedo Arredondo
Comité Editorial

PERSPECTIVA

Escuela de Educación Parvularia
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

ISSN 0716-4262

Indexada Dialnet

Número Especial 34 - 35, Verano - Otoño 2014

SUMARIO

SUMARY

Editorial - <i>Editorial</i>	8
ENTREVISTA - <i>INTERVIEW</i>	10
ALGUNOS ASPECTOS GENERALES - <i>SOME GENERAL ASPECTS</i>	14
Educación Inicial y el aprendizaje del lenguaje escrito. Foco en la psicología cognitiva y las neurociencias en educación - <i>Initial education and the learning of written language. Focus on the cognitive psychology and the neurosciences of education</i> - Luis Bravo Valdivieso	15
La interculturalidad en el lenguaje verbal em el lenguaje verbal y escrito en la Educación inicial - <i>Interculturality in verbal and written language in initial Education</i> - Clorinda Cuminao	30
Estrategias de enseñanza del lenguaje escrito a nivel pre escolar - <i>Strategies for teaching of written language at pre school level</i> - Eugenia Orellana Etchevers	38
APROXIMACIONES DIDÁCTICAS AL PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA INICIAL	61
Diversas estrategias de aproximación a la cultura letrada a niños y niñas de educación parvularia: investigaciones y reflexiones - <i>Different Strategies for the approximation of children of Early Childhood Education, to the literacy culture</i> - Andrea Figueroa Vargas	62
Aproximación a la conciencia fonológica en la sala de calses - <i>Approach on phonological conscience in the classroom</i> - Daniela Rojas, Claudia Arenas, Catalina Hernandez, Maria Magdalena Muñoz, Loreto Tobar	71

Didáctica concreto-digital para potenciar la enseñanza de la lectura y escritura en educación inicial - <i>Concrete-digital didactic to potentiate the teaching of reading and writing during initial education</i> - Alberto Mora y Alejandra Garay	79
Metodo picto-silabico de prelectura en español sobre formato digital: experimentación en clase de párvulos - <i>Picto-syllabic method of pre-reading in Spanish on digital format: experimentation in pre-school class</i> - Karim Chibout, Sandra Meza, Verónica Romo, Paulina Castillo, Alejandra Rojas, Rogelio VilchesVilches	86
"Un buen comienzo": estrategia para la instrucción de Vocabulario en Nt1 y Nt2. - <i>"A good start": Strategy for the instruction of vocabulary in NT1 and NT2</i> - Diaz, Carolina; Castro, Trinidad; Equipo un buen comienzo, Fundación educacional oportunidad	97
Procesos psicolingüísticos en la lectura inicial - <i>Psycholinguistic processes in initial reading</i> - Jacqueline Zúñiga Sandoval	107
Estrategias Innovadoras para el aprendizaje - <i>Innovative strategies for reading learning "The little box of phonological conscience"</i> - Maria Lorena Terán ...	114
El nacimiento de un lector, reflexión acerca de las prácticas Pedagógicas para favorecer el lenguaje y la comprensión lectora - <i>Birth of a reader, reflection about the pedagogical practices to favor language and reading comprehension</i> - Mónica Berstein	124
La enseñanza de las letras en la alfabetización inicial: Un debate necesario - <i>The teaching of the letters in the initial alphabetization: A necessary discussion</i> - Miriam Fernando	129
DIFICULTADES EN EL PROCESO - DIFFICULTIES DURING THE PROCESS....	139
Terapia Ocupacional con niños con dificultades en la escritura - <i>Occupational therapy for children with writing difficulties</i> - Verónica Angulo	140
Dificultades del proceso lector en niños preescolares - <i>Difficulties in the reading process of pre school children</i> - Virginia Varela	152
EXPERIENCIAS EN AULAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA - EXPERIENCES IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CLASSROOMS	160
Lectura y escritura inicial con el método Montessori en Educación Parvularia - <i>Initial reading and writing with the Montessori method in pre school education</i> - Isabel Puga Y., Elena Young M. y Héctor Burgos G.....	161
Promoción de la lectura en Educación Parvularia en jardines infantiles de Valparaíso: Implementación didáctica desde la sala cuna - <i>Promotion of reading in early education in Pre School centers of Valparaiso: Didactic implementation from nursery school</i> - Patricia Herrera Sepulveda.	175
Colaboradores - <i>Collaborators</i>	185
Reseñas - <i>Reviews</i>	193
Noticias - <i>News</i>	194
Crterios Editoriales - <i>Editorial criteria</i>	195

Editorial

Editorial

Este nuevo número de la revista perspectiva, es una ocasión especial, dado que reúne los artículos de presentación del 1er Seminario Nacional de Educación Inicial, organizado por la escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile. Los días 9 y 10 de octubre del 2014, fueron las jornadas en que se llevó a cabo dicho seminario y, donde el debate constructivo tuvo relación con la temática “Lectura y escritura en Educación Parvularia: reflexiones en torno a propuesta de alfabetización inicial”.

Frente a la discusión de una nueva reforma educacional, donde bastante se ha dicho sobre la Educación Parvularia, nace el proyecto del 1er Seminario Nacional de Educación Inicial, porque se cree necesario generar al debate y la discusión, no tan solo en el escenario del ámbito político, sino que también dentro de la academia, para manifestar las posturas de los diferentes especialistas y las opiniones de quienes ejercen como actores activos dentro del ámbito de la educación inicial. El seminario se crea con el objetivo de que generar un espacio para conocer, analizar, evaluar y reflexionar lo que estamos haciendo y lo que verdaderamente necesitamos hacer en virtud de una educación trascendente e integral para nuestros niños y niñas.

La alfabetización es el vehículo que promueve la sociedad, fundamentalmente por la importancia que tiene el comunicar y comunicarnos entre nosotros. Alfabetizar es de vital importancia para el desarrollo del individuo dentro de la sociedad del conocimiento y, al considerar ésta última, parece ser que ha llegado el momento de innovar en el cómo y cuándo facilitar el proceso de lecto escritura. En efecto, el contexto social ha evolucionado, dados los recursos que hoy tenemos a nuestra disposición y dadas las exigencias de la vida en sociedad, que son cada vez mayores buscando la concordancia con las nuevas tecnologías que nos ha brindado la era de la información y comunicación.

La iniciativa de llevar a cabo este seminario en torno a la discusión de la lectura y escritura en educación inicial, se debe a que reconocemos

el valor y la importancia de alfabetizar, pero también se genera por la preocupación que tenemos desde la academia, como responsables de la formación inicial de nuestras Educadoras de Párvulos, en relación a las prácticas asociadas a la enseñanza la lectura y escritura a temprana edad. Desde esa preocupación es que quisimos “ocuparnos” y ofrecer un espacio donde se dieran a conocer distintas miradas, teorías, investigaciones, propuestas, estrategias, metodologías e incluso, innovaciones en relación a la temática.

Teniendo la convicción de que el producto de este seminario sería fructífero para todos sus participantes, pero también para todo aquel preocupado por la educación inicial o parvularia, es que hemos decidido generar un número de nuestra Revista Perspectiva, que recogiera cada uno de los artículos y talleres presentados. La razón de ello es, porque sabíamos que aunque la convocatoria era nacional, lamentablemente no podríamos llegar a todos y todas.

Este número de la Revista Perspectiva, reúne entonces las ponencias como artículos que se han organizado en sub temas (al igual que en las jornadas del seminario): tres artículos referidos a **aspectos generales de la temática**: neurociencias, interculturalidad y articulación entre niveles de Educación Parvularia y Educación General Básica (NB1): Profesores Luis Bravo Valdivieso, Clorinda Cuminao y M. Eugenia Orellana.

Luego se presentan 9 artículos que dan cuenta de diversas **aproximaciones didácticas** a la inmersión de niños y niñas en el mundo letrado: Andrea Figueroa, Daniela Rojas y otras, Alberto Mora y Alejandra Garay, Chibout, Meza y otros, Díaz y Castro, Jacqueline Zúñiga, M. Lorena Terán, Mónica Berstein, Miriram Fernando.

A continuación se presentan dos artículos que abordan **posibles dificultades en el proceso**.

Finalmente, dos artículos referidos a **experiencias específicas en aulas** de educación parvularia: Puga, Young y Burgos (aulas Montessori) y Patricia Herrera S. (aulas en Valparaíso).

Esperamos que cada uno de ellos colabore en el proceso reflexivo de todos los profesionales vinculados a la educación inicial, logrando cuestionarse y responder cómo y cuándo alfabetizar, adecuando las respuestas al contexto y a las necesidades del niño y la niña.

Sabrina Devia

Secretaria de Estudios

Coordinadora del Seminario “Lectura y escritura en Educación Parvularia: reflexiones en torno a propuesta de alfabetización inicial”

Escuela de Educación Parvularia - Universidad Central de Chile

Characters

Personajes

ENTREVISTA *INTERVIEW*

Entrevista a María Claudia Molinari



María Claudia Molinari es Profesora en Ciencias de la Educación egresada de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina y, Magíster en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas, DIE-CINVESTAV, DF, México.

Se ha desempeñado como docente de grado y posgrado, así también ha sido directora de proyectos de extensión e investigación sobre temas vinculados a la adquisición del sistema de escritura, didáctica de la lectura y la escritura y formación docente en la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Ha publicado numerosos trabajos en su especialidad.

Por otra parte, también ha sido coordinadora del área Prácticas del Lenguaje en el Jardín de Infantes de la UNLP. Ha diseñado, coordinado y dictado postítulos y seminarios en programas sobre Didáctica de la Lectura y la Escritura en Argentina, México y Brasil.

En la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, ha sido coordinadora de programas provinciales en Lectura y Escritura en la Alfabetización Inicial vinculados a la formación docente continua, formación de formadores y producción de materiales de desarrollo curricular para Educación Primaria y Educación Inicial.

1. ¿Cómo ha sido su relación con la Educación Parvularia en su trayectoria profesional?

En mi trayectoria profesional la Educación Parvularia fue y es el principal foco de interés. Creo que es un espacio educativo central donde los niños – por derecho- deben tener las mejores oportunidades educativas desde edades tempranas. Mi primer acercamiento fue como maestra de niños en el Jardín de Infantes de

la Universidad Nacional de La Plata y a partir de allí desarrollé en este nivel educativo actividades de formación docente continua; diseño, documentación y análisis de situaciones didácticas con grupos de maestras en las distintas salas; investigación en torno a los conocimientos de los niños pequeños en situaciones de lectura y escritura desde una perspectiva psicogenética. Les debo mucho a las maestras con quienes he trabajado, juntas aprendimos mucho y lo que es mejor, hay mucho más por aprender.

2. ¿Qué autores o grandes personajes del ámbito de la educación en general y de la educación parvularia en particular, cree Ud. que sería relevante tener presentes hoy a la luz de la temática de la iniciación a la cultura letrada?

Podría mencionar de manera particular a quienes aportaron de forma sustancial a repensar la perspectiva de enseñanza en momentos de la alfabetización inicial. En primer lugar a Emilia Ferreiro, cuyos estudios explicaron el proceso de apropiación de la escritura en los niños, un objeto simbólico con el que interactúan de manera cotidiana desde muy pequeños. Desde hace ya más de treinta años, el descubrimiento de niños pensantes cuestionó la enseñanza inicial, nos permitió entender que el aprendizaje – y la enseñanza – no comenzaban desde interpretaciones cercanas a la producción convencional, que existían otros sistemas interpretativos que con coherencia procuraban explicar el funcionamiento de este objeto cultural. A partir de estos estudios –y de otros aportes conceptuales– la didáctica de la lectura y escritura desde hace tiempo cobra una dimensión teórica particular, poniendo en discusión perspectivas de enseñanza que propician la necesidad de someter a los alumnos a ejercicios preparatorios de distinto tipo y a la enseñanza graduada de letras presentadas de forma aislada o en palabras. Me estoy refiriendo aquí al aporte teórico de muchos autores que – en distintas lenguas – han sido precursores de esta perspectiva de enseñanza en los inicios de la alfabetización como por ejemplo los trabajos impulsados por Delia Lerner, Ana María Kaufman, Myriam Nemirovsky, Telma Weiz, Ana Teberosky, Liliana Tolchinsky, Clotilde Pontecorvo, entre otros.

Desde esta perspectiva didáctica, las culturas de lo escrito y las prácticas de los lectores y escritores en torno a lo escrito ingresaron de forma diferente como contenidos de enseñanza en las salas del jardín de infantes a fin de que los niños –desde pequeños y bajo ciertas condiciones– se aproximen lo mejor que puedan al lenguaje escrito en diversidad de géneros y al conocimiento del sistema de escritura. Digo también lenguaje escrito porque es necesario destacar que no se trata solo del sistema de escritura (aclarando además que no hablamos de la obligación de aproximarse a una lectura y escritura convencional).

3. Sus actividades como Docente e investigador en diversas instancias, le han permitido conocer diversas experiencias formativas de profesionales que trabajan en el nivel de Educación Parvularia, ¿Qué elementos destacaría

Ud. de las experiencias conocidas?

Creo que es importante destacar que existen propuestas de formación continua que también han sido objeto de reflexión desde la práctica de formador y motivo de intercambio entre quienes compartimos esta perspectiva de enseñanza, tanto para el trabajo con equipos docentes de educación parvularia como de educación primaria.

Una decisión central de estas propuestas formativas es haber ubicado a la didáctica de lectura y la escritura como objeto conocimiento fundamental en los espacios de formación continua, donde los aportes de las ciencias de referencia –a diferencia de posiciones aplicacionistas- se introducen con el objeto de comprender mejor los problemas de la enseñanza y del aprendizaje del leguaje escrito en el contexto institucional. Son proyectos formativos que colocan en el centro de la discusión el análisis del funcionamiento de propuestas de enseñanza validadas y a partir de allí discutir prácticas habituales de tradición en el nivel, cuyos propósitos requieren ser desnaturalizados y conceptualizados. ¿Cómo? Evocando a Freire, a través de la apropiación crítica de la práctica por los educadores¹, es decir, en oposición a concepciones tecnicistas de la formación o a concepciones donde la didáctica específica parece estar reducida a la creatividad personal de cada maestro.

Las prácticas formativas buscan así preservar coherencia teórica con las prácticas de enseñanza promovidas en los espacios de formación. En la construcción de estos conocimientos profesionales el intercambio entre participantes pone a la práctica de enseñanza en el foco de discusión y la aborda a través de diversas estrategias formativas que permiten discutir decisiones, construir alternativas de enseñanza, desnaturalizar prácticas desde sus marcos conceptuales. Como diría Telma Weiz, se trata de poner en el centro de la escena la *tematización de la práctica* en tanto instrumento de formación para desentrañar las teorías que guían la práctica pedagógica real y que – para que ello sea posible- resulta indispensable que la práctica del profesor sea documentada y analizada². Entre otras opciones formativas, vale destacar el trabajo con registros de clase donde se analizan buenas prácticas de otros docentes y las propias, a través de registros de clase presentados de manera escrita y en videos. Para ampliar sobre las situaciones didácticas de trabajo con registros de clase en los espacios de formación, sobre uso de materiales bibliográficos para conceptualizar las prácticas o sobre las estrategias formativas que suelen introducirse para que la lectura y la escritura profesional circule en un aula de formación creo que es interesante la consulta de un texto de referencia publicado por Lerner, Stella y Torres³.

4. ¿Hay otras experiencias tuyas que se relacionen con la Educación en

1 Freire, P. (2009) *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI.

2 Weiz, Telma. (1999) *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. Sao Paulo, Editora **Ática**

3 Lerner, D; Stella, P. y Torres, M. (2010) *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Paidós.

general y con la educación parvularia en particular, que le parecen relevantes de destacar?

Desde el diseño de propuestas didácticas para el trabajo con niños de 3 a 5 años en el jardín de infantes creo que podría mencionar dos situaciones que se han difundido incluso en otros países.

En primer lugar las “sesiones simultáneas de lectura”, una propuesta de intercambio entre lectores literarios que se plantea de forma institucional y que ha sido probada y enriquecida con el aporte de muchos docentes. En síntesis: los maestros ofrecen la lectura de un texto literario en cada una de sus salas (en general trabajamos en torno a libros-álbum cuya complejidad favorece la discusión), publican su propuesta para que los niños de todo el jardín escojan una de las obras y registren su asistencia, leen y abren un espacio de intercambio para los asistentes en grupos multiedad de 3 a 5 años, al finalizar intercambio los niños regresan a sus aulas habituales e intercambian comentarios con sus compañeros sobre las experiencias vividas a fin decidir dónde asistir en una nueva sesión. Uno de los efectos más interesantes es el intercambio profesional entre el equipo directivo y docente de una institución para tomar decisiones en torno a la selección de libros, las intervenciones que se pueden anticipar para el intercambio posterior a la lectura, la producción de recomendaciones escritas por parte de cada maestro sobre la obra seleccionada a fin de los niños se interesen por ella. Es complejo de explicar de manera tan breve los detalles de la propuesta, sin embargo la menciono pues me parece importante señalar que favorece de manera particular el intercambio entre lectores en el contexto institucional, tanto entre los adultos como entre niños. Impulsa espacios de colaborativos de análisis y de registro de la práctica profesional a la vez que el intercambio entre lectores literarios durante el desarrollo de la situación.⁴

Una situación diferente es la producción de juegos de mesa para luego jugar con ellos en el jardín. Por ejemplo cartas, dominó, juegos de recorrido, juegos de memoria.⁵ En todos los casos la condición es la misma: escribir dos veces el mismo texto sin consulta entre la primera y la segunda versión (dos fichas o textos idénticos para armar el juego). Al enfrentarse con las dos escrituras – como es de esperar – los niños advierten que no dice lo mismo porque no son idénticas, motivo por el cual revisan sus escritos para arribar a una producción final. Durante este proceso las docentes intervienen planteando problemas en torno al sistema de escritura según los conocimientos de los niños y así ayudarlos a que se aproximen a una nueva producción (en la mayoría de los casos no significa que sea una producción convencional pues las escrituras pueden ser

4 Relato de una experiencia. Disponible en : http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacioninicial/sesiones_simultaneas_de_lectura

5 Molinari, C. (2014) “Escritura y revisión en la producción de juegos de mesa”. *In-fan-cia. Educar de 0 a 6*. Revista de la Asociación de Maestros Rosa Sensat. Barcelona, n° 147 (27-33).

desde presilábicas a alfabéticas).

Esta situación nace como propuesta didáctica a partir de datos recogidos en una investigación anterior⁶. Los maestros suelen introducir este trabajo de reflexión sobre el sistema de escritura no solo porque resulta interesante para los niños sino también porque pueden plantear problemas desafiantes a sus alumnos.

5. ¿Cuál es su opinión respecto a las diferentes posturas actuales para introducir a niños/as a la cultura letrada?

Para focalizar más la respuesta me centraré solo en un aspecto: la apropiación del sistema de escritura, retomando algunas de las ideas ya expuestas.

Posturas teóricas diferentes a la perspectiva que estoy comentando –aún con sus particularidades - comparten la idea de que los niños no poseen un sistema de ideas explicativo previo y necesario para comprender la alfabeticidad del sistema de escritura. La enseñanza y el aprendizaje se “inicia” – luego de algunas actividades preparatorias - a través de un proceso secuenciando y fragmentando donde la escritura alfabética – en tanto código de transcripción- se presenta al niño en sucesivas actividades desvinculadas de la práctica social. Creo que los enfoques fonológicos, incluso los aportes sobre el funcionamiento cerebral no parecen considerar a los niños en tanto sujetos sociales con poder de pensar la escritura desde muy pequeños para entender su funcionamiento. Nadie diría que el garabato no es dibujo y que esta aproximación abre nuevas aproximaciones en la medida que tengan oportunidades de dibujar. ¿Por qué negar que el poder de la escritura no solo es una conquista histórica sino también es una conquista personal? Sabemos que en la educación parvularia los alumnos pueden encontrar una maravillosa oportunidad.

⁶ Molinari, C.; Ferreiro, E. (2007). “Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora”. *Revista Lectura y Vida*. Año 28, 4, 18-30.

Articles

Artículos

Educación Inicial y el aprendizaje del lenguaje escrito. Foco en la psicología cognitiva y las neurociencias en educación

Initial education and the learning of written language. Focus on the cognitive psychology and the neurosciences of education

Luis Bravo Valdivieso

SUMMARY:

This article makes a revision of the contributions of Cognitive Psychology and the Neurosciences in Education to initial learning in written language, in accord to the most recent investigations.

Key words: language, written language, reading, neurosciences, initial education.

RESUMEN:

Este artículo hace una revisión sobre los aportes de la Psicología Cognitiva y las Neurociencias de la Educación al aprendizaje inicial del lenguaje escrito, según las investigaciones más reciente.

Palabras claves: lenguaje, lenguaje escrito, lectura, neurociencias, educación inicial.

Introducción

La piedra angular del aprendizaje en la Educación inicial es el *lenguaje*, junto con la percepción visual. El desarrollo del lenguaje oral es la expresión del pensamiento de los niños y el lenguaje escrito es la expresión de su pensamiento en el contexto de una cultura. Vigotsky (1995) expresó que “El significado de una palabra representa una amalgama tan estrecha de pensamiento y lenguaje que es difícil decir si es un fenómeno del habla o un fenómeno del pensamiento. Una

palabra sin significado es un sonido vacío”. Agregó que “podemos considerar el significado como un fenómeno del pensamiento” (pag. 198). El desarrollo de una red semántica en los niños que inician su lenguaje requiere de la interacción frecuente de la audición con la articulación, lo que les permite integrarse en el contexto social de pensamiento. Podemos decir que del lenguaje -oral y escrito- nació la cultura. De ellos se desarrolla el metalenguaje, que nos permite llegar más allá del habla cotidiana y proyectar nuestros pensamientos en la capacidad de reflexionar sobre la naturaleza de nuestros procesos para pensar y aprender (J. Berko G. y N. Bernstein R. 1999).

Cuando estudiamos el desarrollo del lenguaje escrito desde la perspectiva de la experiencia escolar inicial, se ha desarrollado el término “*Ciencia de la lectura*” por Stanislas Dehaene (2007), Regina Maluf (2008) y Snowling C. y Hulme C. (2005). Ellos muestran que el aprendizaje del lenguaje escrito depende de un conjunto de procesos internos del niño en su cerebro desarrollados por las estrategias psicopedagógicas y por su ambiente cultural. La “*Ciencia de la lectura*” aborda las evidencias que aportan la Psicología Cognitiva y las Neurociencias, y tiene por objetivo encontrar los mejores métodos para enseñar a leer y escribir. (Maluf y Sargiani, 2013). El concepto de *Ciencia de la lectura* nos abre nuevos horizontes en nuestros conocimientos sobre *cómo aprenden los niños*, desde dos perspectivas: los aportes de la Psicología Cognitiva y los descubrimientos de las Neurociencias sobre los procesos cerebrales involucrados.

El lenguaje escrito y la pedagogía inicial

Hasta hace una década la piedra angular del proceso pedagógico inicial en escuelas y kindergarten era la manera *cómo enseñar a leer y escribir*. La enseñanza de la lectura y escritura estaban enclaustrada en los *silabarios*, término que ya llevaba implícito una estrategia pedagógica: enseñar y aprender “sílabas”, lo cual limitaba la enseñanza a los procesos perceptivos y de memoria visual que utilizaban los niños para conocer los significantes gráficos y su pronunciación. El significado del texto escrito aparecía como “un puente muy lejano”, pues en esta enseñanza faltaba la conexión con el pensamiento (Sigman, Peña, Goldin, y Ribeiro ,2014).

Actualmente, el término “enseñar a leer” ha evolucionado en “*enseñar el lenguaje escrito*”. Esta modificación no es solamente semántica, sino epistemológica. Pongámonos en el ejemplo adulto que tengamos que aprender un idioma extranjero: No lo necesitamos para memorizar su pronunciación o aprender su ortografía, sino para adquirir un nuevo instrumento mental que nos permita pensar, conocer otras ideas, enriquecer nuestra red semántica e integrarnos en otras culturas. Los niños que aprenden un lenguaje escrito no solamente son capaces de reconocer un alfabeto, un mensaje, o una información contenida en las palabras escritas, sino aprender a reconocer la estructura de la lengua comprender y crear cualquiera expresión en nuestro idioma. Este aprendizaje les permitirá después introducirse en otras culturas. El concepto de lenguaje escrito implica ampliar su capacidad de pensar y de crear, ampliación que no

tiene límites, pues luego se puede proyectar a la transmisión del pensamiento en la escritura y gozar de la lectura. Este es un aprendizaje que a muchas personas atrae, apasiona, penetra en su estrato emocional y muchas veces los acompaña durante su vida. Conocer el lenguaje escrito modifica nuestra percepción de la existencia y nos proyecta en una cultura más universal. Francisco de Quevedo decía que anhelaba estar retirado, en la paz de un desierto, en compañía de diversos libros, para poder conversar con personas que ya estaban difuntas y también escuchar así a los que ya se habían ido...

Desde el punto de vista de los niños pequeños, el aprendizaje del lenguaje escrito es la culminación de un desarrollo cognitivo, que se inicia desde su nacimiento y se produce, con mayor o con menor facilidad, según sean las condiciones que los niños encuentren en su ambiente familiar y socio cultural. Las investigaciones internacionales, en diferentes idiomas, que han hecho el seguimiento de los niños entre su nacimiento y la enseñanza básica nos muestran que hay algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos que se desarrollan antes de iniciar el aprendizaje formal del lenguaje escrito y que son determinantes para su éxito posterior (Carrillo 1994; O'Connor y Jenkins J. 1999; De Jong P. y Van der Leij A. 1999; Catts, Fey, Zhang y Toblin 1999; Stanovich, 2000; Hagtvet, 2000 Weseling y Reitsma 2001; Badian, 2005; Orellana 2010; Vellutino y Scanlon 2001; Goswami 2002; Bravo, Villalón y Orellana 2002 b; Bravo Villalón y Orellana 2006; Alegría J. 2006; Dehaene 2007; Jiménez 2012).

Estas investigaciones muestran que hay algunos procesos cognitivos que empiezan a manifestarse desde los primeros meses de vida, junto con el desarrollo del lenguaje oral, y que determinan el aprendizaje posterior del lenguaje escrito. En la medida en que estos procesos son activados por la enseñanza formal en los Jardines Infantiles, Kindergarten y educación básica, llegan a ser procesos *metacognitivos*. Eso implica que los niños, junto con ir tomando conciencia de ellos puedan utilizarlos activamente para su propio aprendizaje. Podemos hablar entonces de la formación de una "*conciencia metalingüística*". Este desarrollo cognitivo explica por qué aprender a leer implica aprender a pensar de otra manera, lo cual tiene como consecuencia que el aprendizaje del lenguaje escrito sea la base de una nueva manera de conocer el mundo y por lo tanto, de todo el aprendizaje escolar. El investigador francés Stanilas Dehaene expresa en su libro "*Les neurones de la lecture*" (2007) que los niños que ingresan en la mañana a las escuelas o jardines no son los mismos que salen de ellos en la tarde: regresan a sus hogares con su cerebro modificado por los nuevos aprendizajes. Los nuevos conocimientos y aprendizajes producen "*un reciclaje neuronal*" que permite asimilarlos (2007, pag.26). En otras palabras, aprender el lenguaje escrito no es solamente incorporar conocimientos o destrezas, sino también modifica las estructuras cerebrales que permiten conocer y pensar. Además, la evolución cerebral y de los procesos cognitivos son procesos que van diferenciándose, internalizándose y configurando otros más complejos, que al cabo de algunos años, favorecen una adecuada comprensión lectora. Al

respecto, me parece importante citar a Jame Dunn un historiador británico que dice que cuando uno lee, “no es el texto el que hace el significado, son los lectores los que hacen el significado” y agrega que “el significado es una experiencia personal que sucede durante la lectura” (2003, pg.95). La enseñanza del lenguaje escrito implica necesariamente introducir al niño en la búsqueda del significado mediante el conocimiento de las letras del texto. En otras palabras, es una vía para desarrollar el pensamiento.

La lectura en nuestras culturas emergió progresivamente como parte del desarrollo cognitivo en la medida en que algunas personas desarrollaban habilidades para comunicarse mediante signos estables (letras , grafitos figuras) , cuyo significado desarrolló nuevos procesos cerebrales que no tenían sus antepasados. Dehaene (2007) dice que la naturaleza de nuestros cerebros se construyó progresivamente “por la inmersión en una cultura determinada” (pag,26). El cerebro infantil y especialmente el aprendizaje visual del lenguaje escrito pasó por “cierto margen de adaptación al ambiente en la medida en que la Evolución los ha dotado de plasticidad y de reglas de aprendizaje”. Concluyó que “Nuestro cerebro no es una tabla rasa en la cual se acumulan construcciones culturales, sino un órgano fuertemente estructurado” (pag.28) que utiliza los mismos circuitos cerebrales para asimilar las cosas nuevas con las neuronas viejas. En consecuencia aprender a leer no es solamente percibir y memorizar, sino reconstruir y recrear.

Según Jesús Alegría (2006) “La diferencia fundamental que distingue al que sabe leer del que no sabe es la capacidad de atribuir un sentido preciso a cada una de las palabras escritas”. El niño que no sabe leer “no entiende”, en cambio el que ya sabe “si entiende” el significado de los signos ortográficos. Este proceso de “entender” es un proceso verbal que implica la comprensión de mensajes explícitos en la escritura. Para atribuirles sentido tienen que “hacer hablar” las palabras escritas, lo cual es un proceso psicolingüístico con alto componente fonémico. Para que las palabras escritas “hablen” deben integrar la corriente sonora del lenguaje oral. Al comienzo los niños entienden el mensaje escrito sólo cuando logran articular en voz alta la palabra decodificada. De esta manera la decodificación fonémica es un motor cognitivo que activa el significado léxico”. Empieza a desarrollarse en el hogar y en el Jardín Infantil con actividades psicolingüísticas y juegos verbales tales como las que estimulan a los niños a encontrar significados entre las figuras secuenciadas. De aquí deriva la importancia que tiene la corrección del lenguaje que utilizan los padres y educadoras para el desarrollo del lenguaje escrito infantil.

Procesos psicolingüísticos subyacentes

En el aprendizaje del lenguaje escrito intervienen diversos procesos psicolingüísticos. En primer lugar está el reconocimiento de los sonidos que componen el lenguaje oral de cada lengua, lo cual entendemos como *conciencia fonológica*. Para Alegría (2006) la *conciencia fonológica* es la habilidad que permite operar voluntariamente sobre las unidades sonoras que componen el lenguaje.

Los procesos que conforman la conciencia fonológica tienen distintos grados de complejidad que se van desarrollando durante la etapa pre escolar. Con ellos los niños van adquiriendo progresivamente dominio sobre su propio lenguaje oral. En el Jardín Infantil se desarrolla la metafonología mediante algunos juegos verbales, tales como segmentar las palabras, articularlas a partir de secuencias fonémicas escuchadas, pronunciarlas omitiendo fonemas o agregándoles otros, o efectuar juegos de inversión de sílabas (Orellana 2010).

Es conveniente recordar que según Alegría (op.cit) el desarrollo y aplicación de las habilidades fonológicas en el aprendizaje del lenguaje escrito inicial tiene dos efectos pedagógicos de importancia. Desde el punto de vista de la lectura es un proceso *generativo*, porque a partir del conocimiento de los fonemas se pueden decodificar todas las palabras escritas que forman nuestro lenguaje. Con el proceso de decodificación fonológica los niños aprenden a “armar” oralmente las palabras con las letras y sílabas que visualizan. Su poder generativo es mayor que la memoria visual, pues ésta no permite hacer combinaciones que activen el significado de las palabras ni tampoco leer otras no conocidas con anterioridad. De ahí se deriva la segunda característica: el dominio de las habilidades fonológicas favorece el *autoaprendizaje*.

Numerosas investigaciones sobre la lectura inicial confirman la importancia de este proceso: las letras, sílabas y palabras no se pueden aprender y pronunciarlas sin conocer sus aspectos fonémicos (Vellutino, Fletcher, Snowling y Scanlon 2004). Las palabras escritas existen en la medida en que las pronunciamos. De ahí proviene la inmensa importancia que tiene la enseñanza del lenguaje oral y de su pronunciación correcta en las etapas escolares tempranas.

Las investigaciones de Hulme y col.,2005, Ehri, 2005, Badian, 2005; Vellutino y col. 2004, muestran que entre la memoria visual ortográfica de la escritura y la conciencia fonológica de las palabras hay una influencia recíproca. Desde el punto de vista neuropsicológico, se produce una coactivación de la conciencia fonológica con la conciencia ortográfica, lo cual requiere un complejo proceso de conexión entre las regiones cerebrales que reciben y analizan la información visual y la información fonológica. De la calidad y velocidad de estas interconexiones depende la velocidad del reconocimiento de la escritura. En consecuencia, el aprendizaje lector es un *proceso activo*, altamente dinámico y la integración de la conciencia de los fonemas con la memoria visual de las letras forma parte de un sistema multicausal, de alta complejidad, como lo muestran las imágenes cerebrales de resonancia magnética funcional (IRMF). En esta conexión visual-fonémica es fundamental el proceso de *atención*.

El aprendizaje inicial

Los investigadores Whitehurst y Lonigan (1998) expresaron que “*no hay una demarcación definida entre los procesos de pre-lectura y de lectura*”. La lectura emerge y se configura en el cerebro por la interacción de estímulos visuales y auditivos, con los conocimientos que los niños desarrollan en su ambiente cultural. Su primera actitud frente al lenguaje escrito es mirar las letras, tratando

de diferenciarlas. En consecuencia, la percepción visual es la variable, que condiciona la memorización inicial de las letras, sílabas y palabras. Luego viene el proceso de reconocer las diferencias *en su pronunciación, lo cual varía según los idiomas*. Morton (1989) explica que en el lenguaje escrito hay un procedimiento visual y otro auditivo. El primero permite el reconocimiento ortográfico a través de la vía visual. La memoria visual de las letras y palabras queda establecido en una zona del posterior del cerebro que Dehaene denominó “zona de la forma visual de las letras”. (op.cit. p.96). Esta región ubicada en el hemisferio izquierdo distribuye esta información visual a otras regiones del mismo hemisferio, que están implicadas en su significado, sonoridad y articulación. Dehaene agrega que “aprender a leer implica poner en contacto las áreas visuales con las áreas cerebrales del lenguaje”, es decir, su pronunciación y su significado. Ehri (1999) postuló que en la primera fase de este aprendizaje, que denominó fase pre alfabética, los niños tienen que aprender a discriminar las claves visuales. Es decir, seleccionan las partes más sobresalientes de las palabras impresas y las memorizan, asociándolas mediante su pronunciación a través de la conciencia fonológica. Respecto a la percepción visual de la escritura Maluf (2013) y Bosse y Valdois (2009) proponen el concepto de “*rango viso atencional*” para explicar el proceso que hacen los niños para reconocer las letras y palabras en conjunto, como una unidad independiente separada de la siguiente. Estiman que el aprendizaje de la lectura y escritura depende tanto de las habilidades fonológicas, como del rango viso atencional que permite unirlas y emitir verbalmente las palabras.

Algunas investigaciones sobre este aprendizaje inicial

Algunas de ellas han estado destinadas a individualizar las variables cognitivas más predictivas de un buen aprendizaje lector en niños que todavía no inician el aprendizaje formal de la lectura. (Aaron, Joshi, Ayotollah, Ellsberry, Henderson y Lindsey, 1999; Bravo, Villalón y Orellana, 2003; 2006; Compton, 2000; De Jong y Van der Leij, 1999; Schatsneider, Fletcher, Francis, Carlson y Foorman 2004, O'Connor y Jenkins, 1999). Estas investigaciones nos muestran que hay algunas variables psicológicas que tienen una predictividad matemática (estadística) sobre el éxito del aprendizaje posterior del lenguaje escrito. Los resultados de numerosas investigaciones repiten que entre los procesos predictores del aprendizaje están la *conciencia alfabética* y la *memoria visual-ortográfica*, que implican reconocer las palabras frecuentes, la *asociación visual-semántica* entre letras y su significado, la *velocidad para efectuar este proceso* y el *reconocimiento fonológico* de las distintas pronunciaciones de las letras del propio alfabeto, proceso que transforma las letras en palabras. Este último proceso es el *puente cognitivo* entre las palabras escritas, su pronunciación y su significado (Fletcher 2009), que también ha sido descrito como *la llave del motor de arranque de la lectura* (Bravo 2011).

Respecto al procesamiento fonológico, Morais, Alegria y Content (1987) publicaron un extenso estudio en el cual confirman que los procesos cognitivos

auditivos involucrados en la conciencia fonológica serían la clave del aprendizaje alfabético. Ellos han mostrado que la mayor dificultad que tienen muchos niños para iniciarse en el lenguaje escrito está en una deficiencia en estos procesos fonológicos. Aunque perciban visualmente bien las palabras escritas no las pueden pronunciar adecuadamente o con la fluidez y velocidad suficiente para comprender la oración completa. Samuelson y Lundberg (1996) encontraron que el déficit en las habilidades fonológicas constituye la única variable que afecta por igual a niños de diferentes niveles sociales. El desarrollo de la conciencia fonológica está más determinado por factores neuropsicológicos y genéticos que por causas ambientales.

La emergencia de la lectura como proceso autónomo

La emergencia de la lectura, como destreza autónoma, se inicia con el lenguaje. Los procesos cognitivos que ya he mencionado permiten a los niños interiorizar con éxito el lenguaje escrito, asociándolo con el lenguaje oral. Esta interiorización se produce con los métodos de enseñanza y con los textos, los que les permite desarrollar estrategias lectoras cada vez más avanzadas. El desarrollo en los niños de cada una de esas habilidades configura etapas del aprendizaje, en las cuales se produce una “aproximación” entre el desarrollo psicolingüístico personal y la enseñanza formal de la lectura. El dominio de la conciencia fonológica, que les facilita reconocer la pronunciación de las sílabas y palabras constituye, siguiendo una expresión de Vygotsky, una *Zona de desarrollo próximo* de la lectura inicial (Bravo 2013). La aproximación progresiva del educador o educadora al lenguaje oral de los niños les da una puerta de entrada a los procesos cognitivos que constituirán su lenguaje escrito. Además de los procesos cognitivos aquí mencionados, el aprendizaje lector inicial también exige desarrollar una *atención ejecutiva*, mediante la cual los niños monitorean su propio aprendizaje.

Influencia posterior de las etapas lectoras iniciales

Algunas investigaciones de seguimiento del aprendizaje lector a los mismos niños, durante varios años, han mostrado un “*efecto lectura inicial*” que consiste en que algunas habilidades pre lectoras a nivel preescolar, determinan el éxito posterior en el aprendizaje del lenguaje escrito. Butler, Marsch, Sheppard y Shepard (1985), encontraron que el desarrollo del lenguaje preescolar determinaba el éxito en la lectura inicial, la cual era, a su vez, determinante del rendimiento lector en los años posteriores. También Sawyer, (1992), en otro seguimiento, confirmó que el lenguaje preescolar es precursor de la lectura temprana. Por su parte, Compton (2000), encontró que hay correlación entre las habilidades prelectoras del Jardín Infantil y el aprendizaje lector posterior, confirmando la hipótesis de un efecto lector inicial. De todas las variables predictivas, la que mostró mayor predictividad fue el reconocimiento del fonema inicial de las palabras. En 2004, Parrila, Kirby y McQuarrie (2004) publicaron un seguimiento donde estudiaron la predictividad de la lectura entre Kindergarten y tercer año, mediante pruebas de memoria verbal, de articulación de palabras,

de velocidad para nominar y de conciencia fonológica. Sus resultados señalaron que entre el primero y el tercer año el predictor más potente de la lectura fue claramente la conciencia fonológica (Bravo 2013).

La intervención psicopedagógica en kindergarten

Velutino y Scanlon (2001) efectuaron una intervención pedagógica en niños de kindergarten que presentaban retraso en su desarrollo cognitivo y buscaron algunos criterios que permitieran distinguir entre los niños que presentaban dificultades en su aprendizaje inicial, como consecuencia de deficiencias pedagógicas, de aquellos que tenían trastornos específicos en su desarrollo cognitivo. Para este efecto, evaluaron niños de kindergarten, mediante una batería de pruebas destinada a conocer su nivel de alfabetización emergente y de habilidades cognitivas. Luego, en la mitad del primer año básico, aplicaron un programa de tutoría, a los que tenían mayor déficit. La intervención consistió en hacerles clases diarias e individuales a los niños con mayores dificultades, hasta el tercer año. La evaluación final mostró una disminución del grupo de niños con retraso lector inicial. Esta intervención muestra que muchos niños pueden superar sus dificultades si se les proporciona una ayuda intensiva, y oportuna.

Los resultados de esta investigación mostraron que entre los niños prescolares con atraso inicial para aprender el lenguaje escrito había dos tercios cuyo retardo se debía a deficiencias pedagógicas y un tercio que presentaban déficit cognitivos específicos. Un dato interesante fue que también encontraron que en algunos Jardines Infantiles se empleaban metodologías basadas en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, las que ayudaron a algunos niños a salir adelante. En otros, en cambio, sucedió lo contrario y una acción pedagógica equivocada contribuyó a mantener sus dificultades. *Las estrategias pedagógicas más efectivas fueron las verbales, destinadas a desarrollar las habilidades fonológicas, el reconocimiento visual y fonológico de las letras y números, la decodificación, la toma de conciencia que las palabras están compuestas por fonemas y la memoria verba (op.cit).*

Una hipótesis razonable para explicar la relación entre el procesamiento fonológico, el visual-ortográfico y el semántico en el aprendizaje lector, es que estos procesos juegan un papel complementario, pero no siempre simultáneo. Cuando los niños pequeños ya pueden hablar se parte con un mínimo de conciencia fonológica implícita en el lenguaje oral, en las sílabas, para luego poder ampliar su aplicación a su asociación con estrategias visuales-ortográficas que arman las palabras. Los niños que no han desarrollado un umbral mínimo de conciencia fonológica, el procesamiento visual-ortográfico y el semántico sufren una demora y su aprendizaje tiene mayor lentitud. El planteamiento de esta hipótesis contempla que el desarrollo de estas estrategias es resultado de la interacción entre la actividad de algunas áreas cerebrales y las metodologías para enseñar a leer (Bravo 2013).

Algunas investigaciones de seguimiento en escolares chilenos

En un estudios de seguimiento de varios años en niños de escuelas municipales

determinamos el nivel de desarrollo cognitivo y verbal que tenían a los 6 años, al momento de ingresar al primer año, y su efecto sobre el rendimiento en la lectura. Todos ellos habían cursado Kindergarten y estaban divididos en igual proporción por sexos. Fueron evaluados cuando ingresaron al primer año y a fines de los años siguientes evaluamos su nivel en lectura, correlacionándolo con su nivel inicial. (Bravo, Villalón y Orellana, 2006 a; 2006 b).

Los resultados mostraron correlaciones significativas entre las pruebas administradas al comienzo del primer año y la lectura a fines del tercero y cuarto año básico. Al ingresar al primer año algunos alumnos ya estaban empezando a aplicar una estrategia pre-alfabética, visual-ortográfica, para identificar los nombres escritos, aunque no podían leerlos completamente.

La conclusión de esta investigación fue que hay gran variabilidad en los niveles de desarrollo cognitivo y psicolingüístico de los niños que pasaron de Kindergarten a primer año básico, aunque tenían la misma edad y estaban en escuelas de niveles municipales de socio económico similar. También, que entre ellos había un subgrupo que presentaba un umbral lector adecuado y otro que tenía un notorio retraso cognitivo. La persistencia del retardo lector en este subgrupo nos mostró que *el nivel de desarrollo cognitivo de los niños que venían de Kindergarten, a su ingreso al primer año, tiene mayor peso para el aprendizaje lector futuro que el aprendizaje ocurrido en entre el primero y el segundo año.*

Esta y otras investigaciones de seguimiento efectuadas en escolares chilenos nos han mostrado dos datos más significativos. En primer lugar el peso que tiene en los niños, para el éxito en el aprendizaje del lenguaje escrito, lo que aprenden en el Jardín Infantil y Kindergarten. En segundo lugar, el “efecto lector inicial”, que mostró que el nivel de llegada fue determinante. Los niños que partieron bien, llegaron a séptimo año bien en comprensión lectora; los que partieron mal, llegaron con un rendimiento deficiente y tuvieron mayor cantidad de repitencias de curso (Bravo 2013).

El enfoque de las neurociencias

Al iniciar el siglo XXI, el progreso de las neurociencias y de la psicología cognitiva, ha producido una profundización en el conocimiento de los procesos del aprendizaje del lenguaje escrito. Este cambio de perspectiva se ha podido realizar gracias al desarrollo de la ‘*neuropsicología cognitiva*’. (Bravo, 2011, 2014, Dehaene, 2007; Fletcher, 2009; Fletcher, Lyon, Fuchs, y Barnes, 2007; Goswami, 2008; Rumsey, 1996; Shaywitz y Shaywitz, 2008; Simos et al., 2002; Vellutino, Fletcher, Snowling, y Scanlon, 2004; Maluf y Sargiani 2013).

En el párrafo que continúa voy a seguir a Dehaene (2007) en su libro “*Les neurones de la lecture*”. Él expresa que el aprendizaje del lenguaje escrito se introduce progresivamente en el cerebro del niño (p.261), pues debe encontrar lugar en los circuitos funcionales de las neuronas que configuran el cerebro, a través de las vías visuales y lingüísticas y que es posible aprender a leer porque el cerebro del recién nacido ya contiene “las estructuras apropiadas heredadas de la Evolución” (P.262). “Nuestro sistema visual ha heredado de su evolución

bastante flexibilidad para reciclarse en un cerebro lector”, y agrega que los cerebros infantiles, cuando los niños ingresan a la escuela, están preparados para reconocer letras y palabras” (p.198).

Culmina este tema expresando que “...el cerebro de nuestros niños es una máquina pequeña formidable para aprender. Cada día pasado en la escuela modifica una cantidad vertiginosa de sinapsis”, que permiten la emergencia de nuevas estrategias y nuevas redes neuronales.(pag. 307). Piensa que entre la evolución biológica y la evolución cultural se produce “una interfase” gracias al “reciclaje neuronal”. Este reciclaje neuronal es una “reconversión” de las funciones del cerebro en los niños por efecto del ambiente. Siguiendo su pensamiento, podemos utilizar la imagen del cerebro que aprende como un juego de Legos, que permite dar una configuración significativa con la unión de sus diferentes piezas.

También expresa que se ha comprobado que desde los 2 o 3 meses el cerebro del recién nacido revela “una organización insospechada”, que es la misma que se observa en el lenguaje del cerebro adulto. Curiosamente ha observado que la región frontal inferior, denominada área de Broca, se activa en una guagua de 3 meses cuando escucha frases, antes de aprender a musitarlas. A partir de entonces el lenguaje infantil se especializa progresivamente gracias a la escucha del lenguaje de su madre.

Estas estructuras gramaticales permanecen en la memoria en “un conjunto organizado de circuitos neuronales” que da la base para el reconocimiento del lenguaje escrito. Entre el reconocimiento visual de las palabras y el lenguaje oral incipiente, el sistema cognitivo debe desarrollar el reconocimiento de los fonemas y su segmentación, que le permitirá identificar los diferentes signos gráficos. Dehaene estima que “La alfabetización modifica las regiones activadas para escuchar el lenguaje, pero igualmente, la anatomía del cerebro”, especialmente en las regiones posteriores visuales. Y agrega que “El aprendizaje lector no cambia solamente las respuestas frente a las palabras escritas”, sino que las imágenes visuales que forma el cerebro permiten modificaciones considerables en las áreas del lenguaje, en el hemisferio izquierdo, que “aumentan considerablemente su actividad en la medida en que el niño desarrolla su “conciencia fonémica” (op. cit. pag.276.) .

¿Cómo se convierten las letras visuales en sonido?. Dehaene (op.cit.) expresa que hay “una región superior del lóbulo temporal conocida como “*planum temporale*” que se activa a la vista de una letra” (pg. 150). Esta área reacciona en las imágenes de RMf cuando hay compatibilidad entre letras y sonidos: escuchar un sonido compatible con la letra aumenta la actividad de esta región” (pg.151). Agrega que esta conexión en el cerebro es un proceso esencial para el aprendizaje de la lectura. Las evidencias de neurociencia cognitiva también indican que conocer el significado de las palabras escritas está relacionado con la actividad de la región temporal media. Esa área sería responsable de recuperar de la memoria semántica los significados de cada palabra.

Shaywitz et col. (2004) y Shaywitz, S., y Shaywitz, B. (2008) mostraron que la intervención fonológica en la enseñanza de la lectura influyó sobre la organización del cerebro en niños de seis a nueve años, comparando disléxicos y controles, en las imágenes de resonancia magnética funcional. Mediante el mecanismo de IRMf examinaron los tipos de actividad cerebral que se producían durante algunas tareas de identificación de letras. Después de un año de intervención fonológica, los niños mostraron progresos significativos en áreas del hemisferio izquierdo. Además habían mejorado su fluidez lectora.

En este tema, McCandliss y Wolmetz (2004) describieron imágenes cerebrales de niños de kindergarten, que mostraron que luego de una actividad de ocho semanas, se produjo modificaciones en las áreas cerebrales del sistema visual asociado con el reconocimiento de las letras. Un antecedente clave es que *sin dominar la pronunciación no se producía aprendizaje de nuevas palabras*. Otro estudio fue hecho por Lyytinen y col. (2001) en Finlandia, mediante un seguimiento longitudinal comparativo de 200 niños, desde su nacimiento hasta los cinco años de edad. La mitad de ellos tenía un progenitor que había tenido diagnóstico de dislexia. Las imágenes cerebrales tomadas desde el nacimiento hasta los cinco años, mostraron que los hijos de disléxicos tenían diferencias con el grupo sin antecedentes familiares de dislexias. Los niños pequeños con antecedentes familiares de dislexias mostraron respuestas más lentas en el hemisferio cerebral izquierdo, desde antes de la enseñanza de la lectura.

También Raschle, Zuk, y Gaab (2012), mostraron que los niños en riesgo de dislexia presentaron diferencias tempranas en la actividad cerebral, que fueron captadas mediante la resonancia magnética funcional, antes de comenzar a aprender a leer. Estos resultados coinciden con otra investigación de Leppanen et al. (2010) en recién nacidos con antecedentes familiares de dislexias.

Sigman, Peña, Golgin y Sibarta (2004) efectuaron otra investigación en recién nacidos, mediante el método de potenciales evocados (Reacciones cerebrales registradas), que mostró que los resultados obtenidos horas después del nacimiento tuvieron una estrecha relación con la lectura muchos años más tarde, “prediciendo las dislexias a los 8 años con un 81% de certeza”.

En conjunto estas evidencias sugieren que algunos niños con antecedentes familiares de dislexia muestran desde la edad preescolar una disminución en el procesamiento fonológico que se observa en la IRMF y que estaría presente antes que comiencen el aprendizaje formal del lenguaje escrito. Esta información ayuda a entender por qué algunos niños tienen severas dificultades en aprender el lenguaje escrito.

Cambios en la actividad cerebral con la educación

También se producen cambios en la actividad cerebral como respuesta a experiencias educacionales, como lo mostraron Simos y col. (2002). Stern, Grabner, Schumacher, Neuper, y Saalbach (2006) expresan que “el largo proceso de la evolución humana no está destinado para que nuestros cerebros adquieran conocimientos escolares. Estos se han ido configurando durante los últimos

siglos a través de las necesidades sociales y requiere que las metodologías de enseñanza escolar sean concordantes con su programación genética. En los procesos del aprendizaje, el cerebro activa selectivamente algunas regiones, que determinan las conexiones adecuadas para asimilar con mayor eficiencia la información requerida en la enseñanza del lenguaje escrito. El desarrollo cerebral sigue un programa genético, el cual favorece el potencial de aprendizaje, pero al mismo tiempo, tiene versatilidad para recibir las experiencias escolares. De esto se desprende que ‘es indispensable un diálogo entre las neurociencias y la investigación educativa’ (p. 32). Las investigaciones del cerebro muestran que las intervenciones educativas intensivas en los procesos fonológicos y de reconocimiento de las palabras y de su significado “también modifican las conexiones cerebrales” (Bravo 2014).

En conclusión, de estos descubrimientos, gracias a las neuro imágenes, surgió la ‘*Neurociencia Educativa*’ como una nueva disciplina de las “representaciones mentales en términos de la actividad neural del cerebro”, que Szűcs y Goswami (2007) y definen como “la combinación de la neurociencia cognitiva y los métodos psicológicos para investigar el desarrollo de las representaciones mentales”. (p. 114).

También Sigman, Peña, Golgin y Sibarta (2014) expresan que “las neurociencias han ampliado la detección temprana de los déficit cognitivos, especialmente en niños pre verbales. Los métodos de las neurociencias, instrumentos y marcos de referencias teóricos han ensanchado nuestra comprensión de la mente de un modo que es altamente relevante para la práctica educativa”.

La **Educación inicial** no puede ignorar los aportes de las neurociencias y debería investigar los procesos del aprendizaje infantil para renovar sus estrategias metodológicas de enseñanza y abordar así las tempranas dificultades para aprender el lenguaje escrito. Esta situación hace indispensable que los profesores, psicólogos educativos educadores de párvulos y psicopedagogos tengamos un conocimiento actualizado de las investigaciones actuales en neurociencias pues ellas nos enseñan *cómo los niños aprenden*.

Referencias

Aaron PG., Joshi R., Ayotollah M., Ellsberry A. , Henderson J. y Lindsey K., (1999) Decoding and sight-word naming: Are they independent component

of Word recognition skills? *Reading and Writing. An interdisciplinary Journal*, 11: 89-27.

Alegría J. (2006) Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades- 20 años después. *Infancia y Aprendizaje* 29, 1-19.

Badian N, (2005) Does a visual -orthographic déficit contribute to reading disability? *Annals of Dyslexia* 55:28-52.

J. Berko G. y N. Bernstein R (1999). *Psicolingüística*. Mc Graw Hill
 Bosse M. y Valdois S, (2009); Influence of the visual attention span on child reading performance: A cross-sectional study. *Journal of Research in Reading*, 32, : 230-253.

Bravo L. (2014) Neurociencias y Educación : Estado actual de la investigación en Dislexias. *Estudios de Psicología* ,35,1,1-28.

Bravo L. (2013) *Lectura inicial y Psicología cognitiva*. Editorial Universidad Católica. Santiago de Chile. (3º Edición)

Bravo L. (2011) *Lenguaje escrito y Dislexias*. Santiago. Editorial Universidad Católica.

Bravo- Valdivieso, Villalón y Orellana (2006 a) Predictibilidad del rendimiento en la lectura: Una investigación de seguimiento entre primer tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología* 38, 9-20

Bravo L. Villalón M. y Orellana E., (2006 b). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primero año y cuarto año básicos. *Psykhé* ,15 :3-12.

Brem, S., Bach, S., Kucian, K., Guttorm, T., Martin, E., Lyytinen, H., Brandeis, D., y Richardson, U. (2010). Brain sensitivity to print emerges when children learn letter speech sound correspondences. *Proceedings of the National Academy of Science*, 10, 7939-7944.

Bryant P. y Goswami U. (1987) Beyond grapheme - phoneme correspondence: *Cahiers de Psychologie Cognitive- European Bulletin of Cognitive Psychology*, 7, 439- 443.

Carrillo M. (1994) Development of phonological awareness and reading acquisition: A study in Spanish language. *Reading and Writing* 6: 279- 298.

Catts A., Fey M., Zhang X. y Tomblin B. (1999) Language basis of reading and reading disabilities.

Evidence from a longitudinal investigation. *Scientific Studies of Reading*, 3.331°-361.

Compton D., (2000) Modelling the growth of decoding skills in first grade

children. *Scientific Studies of Reading* 4:219-259.

Dehaene S. (2007) *Les neurones de la lecture*, Paris. Odile Jacob

De Jong P. y Van der Leij A. (1999) Specific contributions of phonological abilities to early reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 91: 450-476.

Ehri L., (2005) Learning to read words: Theory, findings and issues. *Scientific Studies of Reading* 9:167-188.

Fletcher J. (2009) Dyslexia: The evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 15, 501.508.

Hagtvet B. (2000) Prevention and prediction of reading problems . En: N.Badian (Ed.) *Prediction and prevention of reading failure*. Baltimore. York Press.

Hulme Ch., Snowling M.,Caravolas M. y Carroll J. (2005) Phonological skills are (probable) one causes of success in learning to read: A comment on Castles and Colheart. *Scientific Studies of Reading* 9:351-366.

Jiménez J.E. (Coord.) (2012) *Dislexia en español* . Madrid. Ed. Pirâmide

Leppanen, P., Hamalainen, J., Salminen, H., Eklund, K., Guttorm, T., Lohvansuu, K.

Puolakanaho, A., & Lyytinen, H. (2010). Newborn brain event-related potentials revealing atypical processing of sound frequency and the subsequent association with later literacy skills in children with familial dyslexia. *Cortex*, 46, 1362-1376.

Lyytinen, H., Ahonen, T., Eklund, K., Guttorm, T., Laakso, M., Leinonen, S., Leppänen, P., Lyytinen, P., Poikkeus, A., Puolakanaho, A., Richardson, U., & Viholainen, H.

(2001). Developmental pathways of children with and without familial risk for dyslexia during the first years of life. *Developmental Neuropsychology*, 20, 535-554.

McCandliss, B. (2010). Educational neuroscience: The early years. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107, 8049-8050.

McCandliss, B., & Wolmetz, M. (2004). Developmental Psychobiology of Reading Disability.

En: B. J. Casey (Ed.), *Developmental Psychobiology* (Vol. 23, pp. 69-110). Washington, DC: American Psychiatric Publishing.

Maluf M.R. y Sargiani R. (2013) Lo que la neurociencia tiene que decir sobre el aprendizaje de la lectura. *Revista Psicología*. Arequipa 3: 11-24

Moraís J, Alegría J. y Content A. (1987) The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 7, 415- 438.

O'Connor R. y Jenkins J. (1999). Prediction of reading disabilities in Kindergarten and First grade. *Scientific Study of Reading*. 3:159-197.

Orellana E. (2010) *Psicología de la enseñanza del lenguaje escrito*. Santiago de Chile. Ed. Lenguaje y Pensamiento.,

Parrila R., Kirby J. y McQuarrie I. (2004) Articulation rate, naming speed, verbal short- term memory and phonological awareness: Longitudinal predictors of early reading development? *Scientific study of Reading*, 8:3-26.

Raschle, N. M., Zuk, J., & Gaab, N. (2012). Functional characteristics of developmental dyslexia in left-hemispheric posterior brain regions predate reading onset. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109, 2156–2161.

Shaywitz, B., Shaywitz, S., Blachman, B., Pugh, K., Fulbright, R., Skudlarski, P., Mencl, W., Constable, T., Holahan, J., Marchione, K., Fletcher, J., Lyon, R., & Gore, J.

(2004). Development of left occipito-temporal systems for skilled reading in children after a phonologically-based intervention. *Biological Psychiatry*, 55, 926–933.

Shaywitz, S., y Shaywitz, B. (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Developmental Psychopathology*, 20, 1329–1349.

Sigman M., Peña M, Goldin A.y Ribeiro. S. (2014) Neuroscience and education: prime time to build the bridge. *Nature neuroscience* 17 ,497-502.

Simos, P. G., Fletcher, J. M., Bergman, E., Breier, J., Foorman, B., Castillo, E., Davis, M.,

Fitzgerald, M., & Papanicolau, A. (2002). Dislexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology*, 58, 1203–1213.

Snowling C. y Hulme C.(Eds.),(2005) *The science of reading. A Handbook* (pp 227-247). Oxford, UK:Blackwell

Stanovich K. (2000) *Progress in understanding reading*. New York. The Guilford University Press

Stern, E., Grabner, R., Schumacher, R., Neuper, C., & Saalbach, H. (2006).
Education Reform

Volume 13: *Educational Research and Neurosciences – Expectations,*

Evidence, Research Prospects. (D. R. Grabner, & A. Kanape, Trans.) Berlin:
FederalMinistry of Education and Research (BMBF) - Public Relations Division.

Szűcs, D., & Goswami, U. (2007). Educational Neuroscience: Defining a new
discipline for the study of mental representations. *Mind, Brain and Education*,1,
114-127.

Vellutino F. y Scanlon M. (2001) Emergent literacy skills, early instruction and
individual differences as determinants of difficulties in learning to read. En:
S. Neuman y Weseling R. y Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., & Scanlon, D.
(2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past
four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40

Vygotsky L. (1995) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. Ediciones Paidós.

Whitehurst G. y Lonigan Ch. (1998) Child development and Emergent Literacy.
Child development, 69: 848-872.

Wimmer H. , Landern K., Linortner R y Hummer P. (1991) The relationship
of phonemic awareness to reading acquisition: More consequence than
precondition, but still important. *Cognition* 40:219-249.

La interculturalidad en el lenguaje verbal en el lenguaje verbal y escrito en la Educación inicial.

Interculturality in verbal and written language in initial Education.

Clorinda Cuminao

Doctora en Antropología Social

RESUMEN

El presente artículo pretende visibilizar y reflexionar acerca de algunos aspectos para el desarrollo de la interculturalidad en el lenguaje verbal y escrito en la educación inicial. En este proceso necesariamente debe incluir la práctica de los saberes y conocimientos de las familias y la comunidad que forman parte del jardín infantil. Del mismo modo, resulta necesario incorporar otras formas de lenguaje que den cuenta de la diversidad étnica cultural y lingüística del párvulo. En este proceso las educadoras tienen el desafío de presentar las palabras y expresiones lingüísticas indígenas, al interior de un contexto comprensible para los niños y niñas.

Palabras claves: Interculturalidad, diversidad étnica - cultural y lingüística, saberes, conocimiento, pertinencia, inclusión, lenguaje verbal y escrito, educación inicial, *mapudungun*.

SUMMARY

The following article pretends to make visible and reflect on certain aspects for the development of the interculturality in verbal and written language in initial education. In this process it is necessary to include the practice of wisdom and knowledge from the family and communities that take part in the pre-school environment. Likewise, it is necessary to include other forms of language that acknowledge the ethnic diversities, cultural and linguistic of the pre-school student. In this process the teachers have the challenge of introducing words and native linguistic expressions, inside a comprehensive context for boys and girls.

Keywords: interculturality, ethnic diversity - cultural and linguistic, wisdom, knowledge, pertinence, inclusion, verbal and written language, initial education, *mapudungun*.

Introducción

En Chile la interculturalidad surgió como un proceso reivindicativo de los pueblos indígenas, debido a la política de homogenización de la población que surgió con la formación del Estado chileno, situación que negó las diferencias étnicas, culturales y lingüísticas que caracterizan a las poblaciones originarias. La escuela fue uno de los instrumentos con el cual se enseñó a los niños indígenas el español como idioma oficial, esto trajo como consecuencia la invisibilización de otras formas de lenguaje expresiones propias del idioma indígena.

Con el correr del tiempo la interculturalidad se fue entendiendo como un dialogo entre las diversas culturas, o mejor dicho entre pueblos que poseen prácticas culturales diversas, siendo en el día de hoy un enfoque que atraviesa distintos ámbitos de la vida y se orienta para todas la personas sean o no indígenas. También las constantes migraciones han creado contextos de diversidad sociocultural y relaciones interculturales que demandan el derecho de ser reconocidos e incluidos, para esto se exige una perspectiva abierta y flexible que permita incorporar saberes y conocimientos diversos. En este sentido, la construcción de una sociedad intercultural tiene como instrumento la educación para posicionarse de la realidad étnica cultural (Véase Essomba, 2008).

De este modo, para dar cuenta a cerca del contexto de interculturalidad en que se encuentran inmersos los seres humanos, fue que se crearon varios fundamentos y principios que orientan el trabajo de incluir la diversidad étnica y cultural, los cuales constituyen la base del sustento teórico de la educación intercultural. Estos tienen relación con el respeto y valoración de los elementos culturales propios de los pueblos, sin embargo, para esta ocasión cabe destacar el fundamento lingüístico que tiene relación con aquellos idiomas y los lenguajes que han quedado subordinados al español. Por ejemplo, los idiomas indígenas como son el *mapudungun*, *quechua*, *aymara*, etc.

En el ámbito educacional estos fundamentos y principios sirven para orientar el camino de las experiencias tanto en Educación Inicial como en General Básica, los cuales necesariamente deben abarcar la totalidad del proceso educativo y quedar reflejado en la construcción de un currículum intercultural, situación que constituye un desafío para las educadoras que se interesan en desarrollar esta temática.

En este sentido, concierne concebir la pertinencia cultural del currículum como un criterio de calidad y la adecuación del currículo a sus bases culturales, lo que implica considerar “los aportes más significativos que ofrecen los diferentes ámbitos espaciales de la cultura (local, regional, nacional) tanto en el pasado, presente y sus proyecciones futuras” (Peralta, 1996:89).

Por esa razón, mi interés en presentar este artículo consiste en mostrar algunos aspectos de la interculturalidad que favorecen la integración de otras formas de lenguaje verbal, los cuales se basan en los diversos conocimientos y saberes

que tienen los pueblos. Teniendo presente la importancia de la educación intercultural bilingüe como un enfoque abierto que parte desde la propia práctica cultural, para promover una comunicación directa entre diferentes pueblos y establecer puentes de entendimiento.

La interculturalidad y los diversos sistemas de conocimientos y saberes.

El desafío de la interculturalidad se fundamenta en la problemática de vencer la antigua asimilación e imposición que se remonta hasta nuestros días, lo que produjo que una diversidad de conocimientos, queden ocultos no reconocidos y valorados en el proceso educativo formal. Estos conocimientos y saberes se encuentran reproducidos en las familias, comunidades y en las distintas generaciones que comparten formas de vida.

Para entender esta situación, primero tengo que referirme a la diferencia que existe entre conocimientos y saberes. En el caso de los conocimientos se aprenden y se organizan por el intelecto a través de un razonamiento, con los cuales se trata de establecer un orden lógico de la realidad. En cambio los saberes “no son una realidad construida por objetos fuera del sujeto, sino llena de movimientos y aconteceres” (Kusch, 1977:31-32). Además, podría decir que los conocimientos se adquieren a través del intelecto y la comprensión de las ideas, por ejemplo, cuando leemos un libro o asistimos a una clase. En cambio los saberes son conseguidos en la práctica para el desempeño de ciertas funciones, ya sea en la comunidad o en la sociedad. Por ejemplo, para el pueblo *mapuche* (gente de la tierra), los *kimche* son aquellas personas depositarias de un saber adquirido y determinado por la costumbre que se mantiene en el tiempo a través de la oralidad. Estos saberes están arraigados en las vidas de las personas, familias y las comunidades.

Para entender esta situación hay que concebir los saberes en una lógica distinta a la “occidental” en el sentido que: “el saber indígena no es un saber del por qué o de las causas sino de cómo o de las modalidades. Tampoco es un saber disponible que pueda ser almacenado o encerrado, y menos enajenado de un sujeto, sino que exige el compromiso del sujeto que lo manipula. El pensamiento indígena existe una estrecha relación entre saber y rito” (Kusch, 1977:63).

Estos saberes no son reconocidos y se encuentran invisibilizados, principalmente en áreas urbanas que se caracterizan por tener una heterogeneidad social, cultural y lingüística. Tener presente dicha realidad en el proceso de educación inicial resulta relevante para el desarrollo de las potencialidades de los niños y niñas. Además, preparar generaciones comprensivas de la sociedad intercultural.

En esta perspectiva resulta relevante integrar la práctica de los saberes y conocimientos e incorporarlos en el proceso educativo y en el currículo, especialmente en la etapa inicial de los párvulos. El jardín infantil tiene que convertirse en un espacio de encuentro de estas expresiones donde la educadora debe ser la mediadora de aquellos aprendizajes significativos de los niños y niñas que se encuentran en sus familias y comunidades de pertenencia.

Tanto los niños y niñas indígenas, no indígenas y migrantes tienen que conocer las

diferencias y la similitudes que existen con aquellos con los cuales se relacionan. Estas experiencias prácticas deben estar directamente correspondidas con la realidad sociocultural de los párvulos, siendo pertinentes y de calidad. En este aspecto, sólo la educadora puede establecer dicha relevancia.

Hay que tener presente que los niños y niñas poseen saberes, conocimientos y aprendizajes previos que provienen de la familia, al relacionarlos con aquellos propios de la educación parvularia, enriquecen el proceso educativo. Esto involucra investigación por parte de las educadoras en la búsqueda de las particularidades culturales y el trabajo con las familias.

Todo esto con la finalidad que los niñas y niños valoren sus comunidades y pueblos de pertenencia sean estos indígenas, migrantes, campesinos y urbanos. También que estas experiencias sirvan para comprender, aceptar y respetar las diferencias y se conviertan a futuro en herramientas para la formación y crecimiento personal.

En la realidad existe una coexistencia de elementos culturales, los cuales tienen su propio pasado, presente y direccionalidad, estos no se mezclan sino que persisten y se han mantenido en el tiempo en las generaciones. Por ejemplo, aquellos valores al interior de la familia *mapuche* que son directrices en la crianza de los *pichikeche* (gente o persona pequeña). De esta forma, existen valores que reflejan la condición de la persona y la familia para ser un *norche* (gente que lleva una vida correcta) *kumeche* (buena persona) y *kume rakiduan* tener un buen pensamiento (Véase a Quidel y Pichinao, 2002). También existen valores de ser *yiamche* (gente respetuosa) *poyeichekaimi* que es ser cariñoso.

Estos valores se expresan en un lenguaje verbal del *mapudungun* transmitido en las generaciones, el cual no tiene una tradición de escritura, pero que en tiempos actuales resulta necesario tener diferentes registros escritos.

2.- La inclusión de otras formas de lenguaje oral y escrito

2.1.- La interculturalidad en el ámbito del lenguaje verbal y la escritura

Hay que tomar en cuenta que los idiomas construyen la realidad de una sociedad determinada y son el distintivo de la pertenencia a un pueblo. Se expresan a través del lenguaje que utiliza diferentes códigos con los cuales los hablantes pueden traducir ideas, conceptos a través de diferentes convenciones sociales implícitas en los sujetos. Esta traducción está dada por el lenguaje que permite el acceso a la cultura (Arratia, 2010: 50).

A través del lenguaje verbal se transmiten diferentes expresiones de un idioma, dando cuenta de la cultura de pertenencia. Incorporar esta realidad es el interés de la educación intercultural, especialmente en la etapa inicial en que los niños pequeños están atentos a los distintos estímulos que provienen desde el medio que los rodea. Por ejemplo, si al interior de las familias hay hablantes de otras lenguas, los niños incorporan a parte del español diferentes palabras que tienen otra fonética, potenciar esa realidad significa favorecer habilidades futuras. Sin embargo, la realidad de los niños y niñas indígenas en la ciudad de

Santiago es que, son alfabetizados en español y sólo manejan algunas palabras de su idioma originario y eso se debe a que, la escuela ve a los niños como si fueran monolingües de la lengua nacional. Además, “no se da un tratamiento a la problemática sociolingüística que existe en los sectores indígenas como los fenómenos de la interferencia, conflicto lingüístico, bajo dominio de la lengua castellana que es causa del mal rendimiento escolar y el uso de variedades sociales y locales de la lengua, etc.” (Cañulef, 1998:86).

En el contexto de la ciudad de Santiago, los párvulos indígenas y migrantes *quechua* están aprendiendo el español como primera lengua. Sin embargo, eso no quiere decir que no se entiendan expresiones del idioma originario, por eso favorecer espacios para el desarrollo del lenguaje oral e incluir en el ambiente educativo las diferentes expresiones que manejan los niños para comunicarse, permitirá desarrollar destrezas para expresarse en diferentes idiomas.

Para la interculturalidad lo más importante son los idiomas que usan las familias que forman parte de la comunidad educativa, porque la intención es superar la educación estandarizada a través del aprendizaje en español. En ese sentido, el enfoque intercultural es un: “modelo lingüístico que no depende de la lengua en la que se desarrollan los contenidos del currículo, sino de las actitudes lingüísticas del conjunto de la comunidad educativa y su entorno inmediato” (Essomba, 2008: 60).

En el caso en que las lenguas de las familias no coinciden con la del jardín infantil, lo importante será facilitar experiencias y actividades que incorporen estas formas de expresión que permitan la continuidad de la práctica y el aprendizaje de dichos idiomas. Por otra parte, no hay que olvidar que la socialización de los párvulos se hace a través del lenguaje verbal que incluye gestos, sonidos, emociones, etc.

También hay que tener presente que en la educación chilena, la alfabetización es en español, pero desde la perspectiva intercultural este proceso no puede negar la incorporación de otros idiomas que forman parte de la realidad sociocultural de los párvulos. Una forma de validar e incluir diferentes lenguas es a través de la escritura, optando por una forma escrita adecuada de los idiomas indígenas. De esta forma, incorporar en el jardín infantil otras formas de lenguaje oral y escrito diferente al español perteneciente a los pueblos originarios y migrantes resulta primordial para la educación intercultural. En este proceso hay aspectos importantes de considerar como son la familia, la comunidad de pertenencia, la necesidad de contextualizar las palabras y las expresiones de la segunda lengua.

2.2.- La importancia de la familia y la comunidad de pertenencia

En la formación del niño y la niña resulta crucial facilitar la participación de la familia y la comunidad, porque en el espacio familiar se construyen significados y experiencias personales, las cuales no deben ser ignoradas por la institución educativa. Además, de reconocer que existen aportes que posee la familia para el desarrollo de la expresión oral y escrita. Por ejemplo, que los niños y niñas

relaten acontecimientos vividos al interior de sus familias, las diferentes palabras que usan para nombrar un mismo objeto o situación y el reconocimiento del origen de su apellido.

Además, en el proceso de integrar la diversidad cultural del entorno, la familia cumple un papel fundamental, principalmente si hay integrantes que hablan otros idiomas, sean estos los padres o los abuelos, el niño y la niña escucharan conversaciones y expresiones distintas al español que muchos casos quedan latentes y no son desarrolladas.

Igualmente, para la incorporación de la diversidad étnica cultural se debe necesariamente tener presente la participación comunitaria en el jardín infantil para proponer un tipo de estrategias que sea compatible con la interculturalidad y la inclusión⁷. En este sentido, hay que promover la participación de la comunidad y la familia en cada una de las actividades. Por ejemplo, en las experiencias de jardines infantiles interculturales se invita a los abuelos para que vayan a contar historias y cuentos. En el caso que sean *mapuche* para enseñar la pronunciación y el significado de algunas palabras en *mapudungun*.

2.3.- La necesidad de contextualizar las palabras y expresiones de la segunda lengua

Como lo mencione anteriormente todo el proceso enseñanza y de alfabetización se realiza en español y la enseñanza del idioma *mapuche, aymara, quechua, rapa nui*, etc. Se llevan a cabo como una segunda lengua para lo cual se tienen que crear metodologías pertinentes y que den cuenta de la importancia que tiene para distintos fines comunicativos.

De esta forma, se debe hacer hincapié en la utilidad comunicativa que tienen las diferentes palabras en distintos idiomas, ya que: “la lealtad de la lengua se expresa en su uso y en su enseñanza a las nuevas generaciones. Se expresa también allí donde la lengua puede servir para fines comunicativos” (Chodi y Loncón, 1995:68).

La enseñanza de palabras y expresiones de la segunda lengua necesariamente deben estar enmarcadas en un contexto social y cultural para ser comprendido por el párvulo. Por ejemplo, una forma podría ser a través de un teatro de títeres, que tenga como tema central la interculturalidad y uso de diferentes lenguas. El guión de la obra tiene que tener el propósito de mostrar personajes que utilicen diferentes idiomas en un contexto comprensible para el párvulo. También dar cuenta de la existencia de personas que poseen distinciones étnicas y lingüísticas, las cuales se deben respetar.

Esta es una de las actividades que se pueden realizar, hay muchas otras que la educadora puede crear para dar un ambiente adecuado a las expresiones lingüísticas usadas en la comunidad escolar o en el contexto local o regional en

⁷ Véase el informe de seminario de título: “Estrategias de exclusión por la diversidad étnica - cultural del párvulo en el jardín infantil”. Desarrollado por Margarita Alarcón, Carolina Castro, Carolina Díaz, Astrid Garate, Katherine Rojas, Alejandra Vicencio y Francisca Zelada. Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile. 2009.

que se encuentra el jardín infantil.

Conclusiones

Incluir en la enseñanza de los párvulos diferentes idiomas de pueblos originarios y migrantes, ya sean verbales o escritos constituye una de las bases para el desarrollo de la interculturalidad. Además, estas experiencias preparan a los niños y niñas en futuras habilidades, creando sentidos de pertenencia con su raíz étnica y cultural.

Los saberes y conocimientos de distintos pueblos, por lo general han quedado invisibilizados en el proceso de educación formal, los cuales son transmitidos en un lenguaje verbal, el hecho de incorporarlos en el jardín infantil es un desafío para las educadoras que finalmente beneficia a la educación intercultural.

En dicho proceso, la familia y la comunidad cumple un papel fundamental para incorporar aquellas expresiones usadas en el núcleo familiar. En el caso que, existan en las familias hablantes de idiomas indígenas, necesariamente tienen que participar de las actividades coordinados con las educadoras. También resulta importante fomentar aquellos conceptos que se refieren a los valores que se transmiten en las familias para la formación de los niños y niñas.

BIBLIOGRAFÍA

Arratia Jessica. (2010) "Sentidos de la cultura mapuche y el uso del mapudungun en la construcción de la identidad de los estudiantes del Liceo Guacolda en Cholchol". Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Mención Multiculturalidad. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magister en Educación. Santiago de Chile.

Cañulef Eliseo. (1998) *Introducción a la Educación intercultural Bilingüe en Chile*. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de La Frontera. Editorial Pillán. Temuco.

Chodi Francesco y Elisa Loncón. (1995) *Por una nueva política del lenguaje. Temas y estrategias del desarrollo lingüístico del mapudungun*. Programa Interinstitucional Maquehue. Instituto de Estudios Indígenas. Pehuén Editores y Ediciones de la Universidad de la Frontera. Temuco.

Essomba Miquel Ángel. (2008) *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Editorial GRAÓ España.

Kusch Rodolfo. (1977) *El pensamiento indígena y popular en América Latina*. Hachette S.A. Buenos Aires. Argentina.

Peralta María Victoria. (1996) *Currículos educacionales en América Latina. Su pertinencia cultural*. Editorial Andrés Bello. Santiago de Chile.

Quidel, José y Pichinao Jimena. (2002) "Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo mapuche". Trabajo de investigación realizado para La Secretaria Ministerial de Educación IX Región. Unidad de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Chile, pp. 1-53.

Seminario de título: "Estrategias de exclusión para la diversidad étnica - cultural del párvulo en el jardín infantil". Margarita Alarcón, Carolina Castro, Carolina Díaz, Astrid Garate, Katherine Rojas, Alejandra Vicencio y Francisca Zelada. Presentado a la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile. 2009.

Estrategias de enseñanza del lenguaje escrito a nivel pre escolar

Strategies for teaching of written language at pre school level

Eugenia Orellana Etchevers

RESUMEN

Tradicionalmente la enseñanza de la lectura y la escritura ha sido analizada desde el campo de los educadores de la Educación General Básica. Sin embargo, desde la década de los 90s, hemos leído investigaciones que muestran que esto no debe ser de esta forma, sino que debe ser un campo continuo desde la primera infancia. A pesar de ello, aún los dos niveles iniciales (pre escolar y NB1) no han sido capaces de entrar en contacto profesional. Esta falta del Sistema educacional ha implica muy malas consecuencias. Pareciera que el corte entre los dos niveles fuera irreversible, lo que lleva a que los niños /as a identificar ambos niveles como algo sumamente diferente. Pero no nos rendiremos e insistiremos que desde el pre kinder hasta el Segundo nivel de EGB se presenta un ciclo muy homogéneo el cual debe ser trabajado con las mismas estrategias que poco a poco se van hacienda más complejas.

Palabras Claves: Educación Parvularia, Lenguaje Escrito, Enseñanza del Lenguaje Escrito en Preescolar, Conocimientos Metalingüísticos

SUMMARY

Traditionally the teaching of reading and writing has been the field of basic education teachers. Nevertheless, since the 90s decade we have read investigations that show that it shouldn't be this way, but a shared field of continuity. Still, the two initial levels, Pre School and NB1 cannot be able to enter professional contact. This lack of educational system bring very bad consequences. It seems as if the cut between both levels was irreversible, a thing that for children would mean going from one world to another, both are very different. But we will not give up, we will insist that from Pre Kinder to Basic Level 2 is a very homogenous cycle with which we can work with in the same strategies making them even more complex.

Keywords: Pre school, written language, language teaching, writing in pre school, metalinguistic knowledge.

Introducción

En esta ocasión no hablaremos de articulación curricular, hoy hablaremos de ¿cómo trabajamos con los niños entre los 4 y 8 años para que aprendan a leer y escribir sin grandes dificultades y pasándolo muy bien?

I.- Algunos conceptos y datos de investigaciones que es necesario conocer.

1.1 El Lenguaje Escrito.

El primer concepto que es necesario conocer y comprender es el de “Lenguaje Escrito”. El concepto tradicional era “aprender lectoescritura”. Este concepto promueve dos ideas que son falsas. En primer lugar pareciera que el aprendizaje de estas dos acciones leer y escribir debieran ocurrir juntas y paralelas. Esto no es así, hay niños que pueden ser hábiles en el aprendizaje de la lectura pero no para la escritura y vice-versa. Así entonces es posible avanzar en las habilidades y trabajar con más tiempo en las dificultades. Por otra parte si se analizan los procesos que forman parte del aprendizaje de la lectura no son todos los mismos que participan en el aprendizaje de la escritura.

¿Por qué usamos el concepto “Lenguaje Escrito”? El “Lenguaje Escrito” es un constructo social que tiene sus propias reglas y que ha evolucionado junto con el hombre y su cultura. Este constructo nos sirve para leer y para escribir. Es decir el “Lenguaje Escrito” puede ser leído y puede ser escrito. Al mismo tiempo este objeto social puede estudiarse para comprender las reglas que lo rigen y la forma en que debe ser usado para que cumpla con su objetivo que es la comunicación. En consecuencia hay que comprender que para que el niño aprenda a leer y a escribir debe conocer el lenguaje escrito con el que aprenderá. Cada lengua tiene sus propias reglas, algunos lenguajes escritos son más fáciles que otros. Por ejemplo el inglés es una lengua escrita muy difícil y eso se debe a que es una lengua llamada “opaca”, en cambio, nosotros tenemos la suerte de tener una lengua transparente. ¿Qué es lo que llamamos lengua opaca y lengua transparente? Las transparentes son las que tienen una relación estable entre fonemas y grafemas, es decir cada vez que vemos una letra “d” debemos fonemizar /d/. Así todo tenemos algunas irregularidades, por ejemplo gue y gui suenan igual que ga, go, gu, sin embargo se escriben diferente. Las irregularidades más frecuentes son: “ll” y “y”; “ce”, “ci” con “se” y “si”; el uso de la letra “h”; la “v” y “b” y otras. En cambio el inglés es una lengua tan opaca que en general el sonido de las letras depende de las letras vecinas que tenga una determinada palabra. Una opacidad constante es la “d” con la “th”, es decir cada vez que aparece “th” sonorizo “d”. Pero si aparece una “t” solo sonorizo /t/ (Orellana 2014, en prensa)

Esta larga explicación tiene que ver con que para que el niño que aprende la lengua castellana debe aprender, tanto los fonemas/letras transparentes, como las letras especiales, es decir, las pocas opacidades de la lengua castellana.

Estos aprendizajes implican activar determinados procesos cognitivos y

psicolingüísticos que veremos más adelante.

Decíamos que también estudiaríamos los resultados de algunas investigaciones. En primer lugar veremos una relacionada con números duros y luego otra sobre procesos predictores del aprendizaje del lenguaje escrito.

1.2 Una investigación del CEP y MINEDUC (2014)

Esta mostró las habilidades pedagógicas de los profesores de los tres niveles: Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media. Los resultados son los siguientes:

Habilidades Pedagógicas de los Docentes

Prueba Inicia

Categoría	Educación de Párvulos	Educación Básica	Educación Media
Insuficiente	62 %	34 %	35%
Aceptable	28 %	55 %	55%
Sobresaliente	10 %	11 %	10 %

La Básica y la Media tienen resultados prácticamente iguales, si bien tener un 35% de profesores de rendimiento insuficiente no es bueno, significa que un tercio de estos profesores hacen mal su tarea.

Sin lugar a dudas la situación de la Educación Parvularia es inaceptable, es el doble de insuficiente que la básica y la media. ¿Quiénes se hacen cargo de esta situación? Creo que podríamos apuntar a dos grupos sociales y una condición: **en primer lugar** a las educadoras de párvulos, sin duda que tienen que asumir una parte de la responsabilidad. Para ser buenas profesionales debemos mantenernos al día en los resultados de las investigaciones, en planificar de acuerdo a los procesos cognitivos y psicolingüísticos que son la base de los aprendizajes, tener una secuencia pedagógica que implique que los niños aprendan, tener una línea de trabajo que sea coherente con las necesidades de los niños en las diferentes etapas

El **segundo grupo** que debe asumir responsabilidad en esta situación son las instituciones superiores de formación de los profesionales de este nivel. Mis observaciones a grupos preescolares me muestran que todavía se está trabajando según los prerrequisitos, es decir que los niños que no están maduros para un determinado aprendizaje no deben enfrentar ese tipo de tareas y ya ha quedado claro que la educación debe ir adelante de los logros esperados y no esperar que los niños estén “maduros para luego enseñar”, la teoría de la madurez ya fue superada hace muchos años. Estas ideas solo las pueden haber aprendido en la universidad en la que estudiaron.

La **tercera situación** son las condiciones en que trabajan las educadoras. Con tres ejemplos podemos hacerlas notar: trabajan con grupos muy grande, entre treinta y cuarenta niños, es el único nivel que no tiene horas no lectivas y tienen una jornada de trabajo muy larga.

Hay otro grupo de Educadoras que han asumido los avances relacionados con el aprendizaje del lenguaje escrito a nivel preescolar, pero no se han formado en el tema y están aplicando las estrategias de enseñanza más primitivas del lenguaje escrito, es decir, enseñan letras, sílabas y a deletrear. Eso tampoco corresponde, ya que existen formas de trabajo específico para los preescolares en relación con este conocimiento. (Villalón 2008; Orellana 2010; Solís, Suzuki, Baeza 2010)

1.3 Una investigación realizada en Chile.

Entre los años 2002 y 2005 Bravo L, Villalón M, Orellana E (2006 a y b) desarrollaron una investigación de seguimiento cuyos objetivos fueron los siguientes:

1. Determinar la predictividad de algunos procesos cognitivos y psicolingüísticos evaluados al ingresar al primer año básico sobre el aprendizaje de la lectura entre 1º y 4º año.

2. Determinar si hay diferencias entre los procesos predictivos de la lectura durante este período

El grupo de estudio consistió en 14 cursos de una municipalidad de la ciudad de Santiago. 400 niños de 6 años divididos por partes iguales entre hombre y mujeres, de los cuales un 4% no había asistido a Kinder.

Los procesos iniciales con más alta predicción sobre la lectura a fines de 1º año fueron :

- Conocimiento del nombre de las letras, (Instrumento PAI Villalón M)
- Reconocimiento de nombres de los niños del curso (Instrumento ELEA, Orellana E)
- Reconocimiento de los días de la semana (Instrumento ELEA, Orellana E)
- Reconocimiento del fonema inicial de las palabras (Instrumento PPL, Bravo L)
- Segmentación de palabras según sus fonemas (Instrumento PPL, Bravo L)
- Las variables iniciales con mayor predictividad sobre la lectura de 4º año fueron:
- Conocimiento del nombre de las letras, (Instrumento AILEM, Villalón M)
- Reconocimiento de nombres de los niños del curso (Instrumento ELEA, Orellana E)
- Reconocimiento de los días de la semana (Instrumento ELEA, Orellana E)
- Reconocimiento del fonema inicial de las palabras (Instrumento PPL, Bravo L)
- Segmentación lingüística de palabras según fonemas (Instrumento PPL, Bravo L)

1.4 Algunas conclusiones del estudio.

Las variables evaluadas inicialmente predicen el rendimiento lector en los cuatro primeros años básicos.

El hecho de ser evaluadas al ingresar al primer año indica que los niños ya han comenzado a desarrollarlos antes de entrar a este curso.

Su desarrollo no dependería de la influencia exclusiva de la enseñanza de la lectura, sino también, de la enseñanza pre-escolar.

En el cuarto año cambian las variables predictivas. Las variables que entran en juego son los aspectos visuales ortográficos.

Esto estaría confirmando lo que se ha llamado “Efecto Lectura Inicial” (Bravo L) es decir el niño que inicia su aprendizaje con éxito termina la educación básica con éxito y lo mismo al revés el niño que inicia su aprendizaje lector con dificultades y no logra una lectura fluida termina su educación básica con malos resultados. Esto no puede tratarse como una “profecía auto cumplida” para los profesores, pero sí es conveniente que tomen medidas acertadas de apoyo cuando ven a un niño que en preescolar y primero básico no ha logrado el conocimiento metalingüístico y su rendimiento lector es bajo.

Una vez analizados los conceptos, datos y resultados de una investigación realizada en Chile que me parecían necesario mostrar veremos las estrategias de enseñanza del lenguaje escrito en preescolar. Esas estrategias serán las metalingüísticas, las que incluyen lo semántico, lo sintáctico y lo fonológico. Estos tres aspectos interactúan entre ellos y es lo que los hacen más eficientes para el aprendizaje del lenguaje escrito. Al mismo tiempo hay que trabajar el conocimiento del código u la estructura alfabética, que como veremos más adelante también interactúan para hacer eficiente la comprensión lectora. Finalmente veremos algunas estrategias de escritura.

II. Desarrollo del Pensamiento

Desarrollar el pensamiento implica flexibilizar las estructuras del pensamiento para poder resolver problemas, analizar las variables que están implicadas en el problema, relacionarlas para encontrar soluciones posibles. Es decir esto significa desarrollar pensamiento reflexivo. Para aprender a pensar sin duda que el lenguaje interviene y es usando el lenguaje para pensar que se logra resolver con lógica los problemas.

2.1 Estrategias para el desarrollo cognitivo

La estrategia que ha dado mejores resultados es el uso de preguntas en una situación en la que los niños están involucrados. La educadora o profesora debe planificar las preguntas para la ocasión de tal forma que los niños aprendan a usar determinadas expresiones en determinados contextos. Existen diferentes clasificaciones de preguntas, les proponemos una estructura que hemos ido construyendo en las situaciones generadas en la investigación (Orellana E 2010) que luego se estudió en una tesis de Licenciatura. (Gajardo et al 2012)

La propuesta es desarrollar el pensamiento a través del uso de preguntas que

pertenezcan a un mismo conjunto dentro de un contexto determinado. Las preguntas responden a un proceso de:

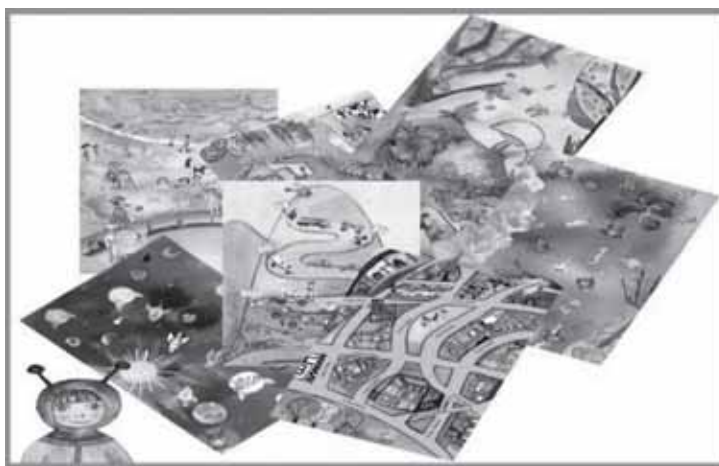
1. Conocimiento: recordar sucesos, cuyas palabras clave son: quién, qué, cuándo, dónde, cómo, definir, listar, etc.
2. Comprensión: dar a conocer en forma organizada el conocimiento adquirido: explicar, demostrar, interpretar, parafrasear, resumir, clasificar, etc.
3. Aplicación: capacidad de resolver problemas aplicando el conocimiento adquirido: construir, escoger, desarrollar, seleccionar, utilizar, identificar, etc.
4. Análisis: examinar y fragmentar la información, encontrar evidencias: clasificar, comparar, dividir, examinar, encuestar, inferir, concluir.
5. Síntesis: compilar información y relacionarla de diferentes formas: componer, fabricar, diseñar, estimar, formular, resolver, discutir, etc.
6. Evaluación: exponer, sustentar opiniones realizando juicios, validar ideas: escoger, criticar, decidir, determinar, juzgar, priorizar, etc.

¿Cómo se hace? Transformando las palabras clave en preguntas que desencadenen la búsqueda de respuestas en el niño, dentro de contextos bien determinados. Por ejemplo una vez que hemos decidido contar un cuento preparamos las palabras del área cognitiva que queremos desarrollar.

2.2 Juego para pensar y encontrar (*Editorial Lenguaje y Pensamiento*)

Objetivo: Seguir instrucciones para obtener una meta. Juego de aprendizaje estratégico para desarrollar los procesos cognitivos. Ayuda a los niños/as a mantener la atención, está diseñado para niños/as con trastorno con déficit atencional con o sin hiperactividad.

Actividad: se le indica una meta al niño y él debe seguir las instrucciones para lograr la meta



Editorial Lenguaje y Pensamiento

III. Estrategias de enseñanza del lenguaje escrito en preescolar.

Según la presentación del Profesor Bravo en este Congreso aprender lenguaje escrito significa “modificar estructuras cerebrales que permita a los niños conocer y pensar” (Dehaene 2007) es el lector el que construye el significado y por lo tanto podemos decir que la comprensión del mismo texto puede ser diferente en lectores diferentes. En consecuencia aprender lenguaje escrito implica aprender a pensar con lenguaje escrito. Por lo tanto la enseñanza debe ir acompañada de desarrollo del pensamiento, es necesario “hacer hablar las palabras y oraciones” dice J. Alegría (2006) y esto se lograría usando las palabras en contextos atingentes, con preguntas que desencadenan la búsqueda y la organización de lo logrado y su expresión.

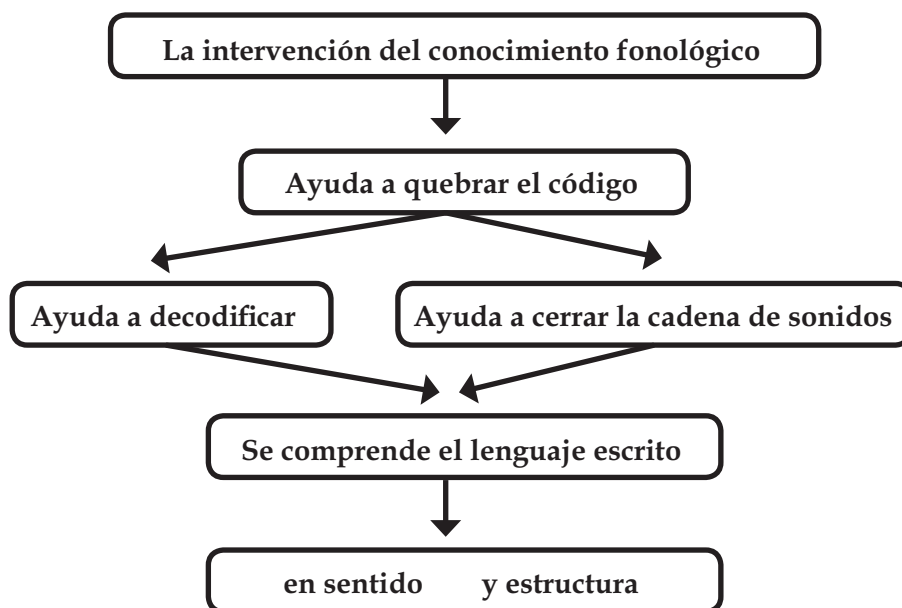
Las estrategias de enseñanza del lenguaje escrito que veremos son las siguientes:

- Conciencia Fonológica
- Conciencia Semántica
- Conciencia Sintáctica
- Conocimiento del código
- Conocimiento de la estructura alfabética

3.1 La conciencia fonológica.

La conciencia fonológica permite al niño leer todas las palabras que existen en su lengua. El problema se presenta cuando esa lectura fonológica no se cierra en una “Gestalt fonográfica” (Bravo 1995) y los fonemas quedan aislados como sonidos y no construyen significado.

El siguiente esquema puede ayudar a comprender el proceso.



Por lo tanto el conocimiento fonológico nos ayuda tanto para comprender el sentido de la palabra que forman los fonemas, como también la estructura de la palabra, es decir, la forma como están organizados los fonemas o las letras para formar esa palabra.

Las estrategias que presentamos las llamamos juegos, con el objetivo que los niños aprendan las reglas y una vez aprendidas no es necesario explicarlas cada vez.

¿Qué estrategias ayudan al niño a formar la conciencia fonológica?

Algunas de ellas son:

3.2 Juegos de clasificación fónica.

OBJETIVO: Desarrollar la conciencia fonológica (*Ed. Lenguaje y Pensamiento*)



Actividad: 55 imágenes con sus respectivas palabras. Realizar análisis fónico de las palabras. Aislar el fonema inicial. Se verifica que los niños comprendan el nombre del objeto que tiene cada cartón, luego, cada niño se hace cargo de un sonido inicial y los busca en el montón de cartones. Una vez que cada niño ha encontrado su conjunto se le entrega el conjunto de cartones que tienen las palabras de sus figuras y deberá formar las parejas de figura con su palabra.

Para lograr esta tarea se le dan las siguientes claves:

- separar palabras cortas y largas
- número de sílabas
- reconocimiento de sonidos finales. En este juego un conjunto es: azul, amarillo, avión, araña, alfiler. Si estamos enseñando es necesario cuidar que no se repitan las claves para que el niño pueda reconocer las palabras escritas con su figura.

Juego:

Editorial "Juego de clasificación fónica"

Objetivo: que el niño realice análisis fónico de las palabras y que identifique fonemas con sus respectivos grafemas

En forma paralela a estas figuras hay cartones que llevan el nombre de los elementos escritos.



Reconocimiento del número de sílabas de una palabra.

Objetivo: reconocer el número de sílabas que forman una palabra.

Actividad: se dicen palabras y cada niño (en orden) dice el número de sílabas que tiene la palabra que ha dicho la educadora. En este juego hay diferentes niveles de dificultad:

- palabras de dos o tres sílabas directas, ej: mesa
- palabras de cuatro o cinco sílabas directas, ej: carabinero
- palabras con grupos consonánticos, ej: abrigo
- Palabras con grupos consonánticos complejos, ej: transporte
- Palabras con diptongos, ej: radio
- palabras con diptongos complejos, ej: vidrio

“Hacer desaparecer palabras”

Objetivo: hacer desaparecer las palabras, por el inicio o por el final, eliminando cada fonema.

En este caso hay que considerar la complejidad de la palabra en términos de estructura:

Actividad: El niño toma un cartón en el que está la figura de una “mesa” y si se va a jugar a hacer desaparecer la palabra por el final el primer niño debe decir: “mes”, el segundo niño dirá “me” y el tercero “m”.

Si toma un cartón en que la figura es “diente” el primer niño deberá decir “dient”, el segundo “dien”, el tercero “die”, el cuarto, “di” y el quinto “d”



Si se va a jugar a hacer desaparecer palabras por el inicio, el juego será así:



Editorial Lenguaje y Pensamiento

“Hacer sonar las palabras”

Objetivo: es la toma de conciencia de parte del niño de los fonemas que tienen las palabras.

En este juego también es necesario controlar las características de la estructura de las palabras que le decimos a los niños.

Dos actividades relacionadas:

Juego Síntesis Fónica:

El adulto dice los fonemas de una palabra y el niño debe reconocer la palabra.
p/a/t/o/ : el niño debe decir pato

Juego Análisis Fónico:

El adulto dice una palabra y el niño debe decir los fonemas en el mismo orden en que se presentan en la palabra dicha.

Camisa: el niño debe decir c/a/m/i/s/a

“Hacer Cantar las Palabras”

Objetivo: que los niños identifiquen sonidos iniciales y finales

Dos actividades

Rimas:

Chancho - rancho

Cama - rama

Manojo - remojo

Aliteraciones:

Mantequilla - manzana

Saludo - salido

Gota - goma

“Contar Palabras”

Objetivos: que los niños descubran las palabras que forman una oración

Actividad

¿Qué palabras forman estas oraciones?

El perro de mi tía se enfermó

Los niños estornudaron

El paseo fue entretenido

Es probable que en la primera y tercera palabra tengan más dificultad que en la segunda. Eso se debe a que se juntan dos vocales iguales al final de una palabra y el inicio de la próxima, entonces pueden decir “senfermó” o “fuentretenido”. Es importante tener presente esos detalles ya que son los que inducen a error y hay que hacer tomar conciencia al niño del por qué se equivoca, esta metaconciencia produce el aprendizaje correcto.

3.3 La conciencia semántica

Una lectura eficiente requiere que el lector deba relacionar el estímulo con su correspondencia lingüística. Este tipo de integración depende de la habilidad para descubrir el significado de las palabras y retenerlas y organizarlas en la memoria en contextos significativos.

La lentitud en el establecimiento de la relación estímulo y elemento lingüístico

impide que el lector cierre los constructos semánticos del mensaje. En consecuencia es necesario estimular en los niños dos procesos: Simbolización y velocidad de relación.

¿Qué estrategias ayudan al niño a formar la conciencia semántica?

Algunas de ellas son:

“Descubrir Analogías”

Objetivo: Desarrollar el pensamiento analógico haciendo uso del lenguaje

Actividad: buscar la figura, entre muchas, que complete la analogía. Existen diferentes tipos de analogías: relaciones funcionales; relaciones de clase-elemento; relaciones de oposición; relaciones causa-efecto; etc



Editorial Lenguaje y Pensamiento

“Ordenar palabras”

“Juego Ordenar Palabras”

Objetivo: que los niños ordenen objetos en categorías con el objetivo de organizar su léxico interno.

Actividad: establecer categorías entre las figuras de los cartones y luego buscar los nombres de los elementos y finalmente el nombre de la categoría. El juego trae 166 fichas que agrupan 13 categorías y 19 fichas con el nombre escrito de las categorías.



- acciones
- vestimenta
- boca
- hortalizas
- bebidas
- barco
- manzana
- partes del cuerpo
- medios de transporte
- deportes

Editorial Lenguaje y Pensamiento

Para que los niños inicien el juego con las palabras escritas es necesario darles claves: que diferencien palabras largas y cortas, que diferencien expresiones con dos o más palabras, que identifiquen palabras con sonido final o inicial igual, que identifiquen el sonido inicial de la palabra con la del nombre de algún compañero de curso, etc.

“Descubrir el sentido de las palabras al interior de una oración”.

Objetivo: descubrir la función de las palabras en la oración.

Actividad: nombrar la categoría de las palabras que forman una oración

Ej: “El avión volaba por el cielo”

Qué es avión?

Medio de transporte

Qué es volaba?

Acción

Dónde volaba?

En el cielo

“Comparaciones creativas”

Objetivo: desarrollar el lenguaje referido a imágenes.

Actividad: se dice a los niños oraciones que deben completar con imágenes y no con lógica.

Ej: Los árboles se mueven como:

- las olas del mar

El viento sopla como:

- un globo desinflándose
- como un viejo guatón enojado, etc.

3.4 Conciencia sintáctica

El significado de las oraciones depende de la estructura de la oración. Estructura y significado están en estrecha relación y son dependientes uno del otro.

Existen investigaciones que muestran su incidencia en la comprensión del lenguaje escrito, sin embargo es más significativa en los cursos intermedios. Nosotros pensamos que el desarrollo de los aspectos metalingüísticos es interactivo, por lo que pensamos que trabajarlos a nivel preescolar es positivo para el desarrollo del lenguaje.

Para el buen desarrollo de los aspectos metasintácticos se debe realizar un muy buen manejo de las preguntas. Estas son las que ayudan a que los niños tomen conciencia de las partes de la oración y la función que cumplen.

¿Cuándo?, ¿dónde?,

¿quién?, ¿con qué?,

¿qué pasa? ¿qué pasaría si...?

Estas preguntas ayudan a la conceptualización, ninguna de ellas lleva a una respuesta "sí" o "no", sino que el niño debe organizar la respuesta con varias palabras.

Al mismo tiempo si hacemos la pregunta ¿qué hay aquí? Frente a una lámina la pregunta desencadena una respuesta de numeración y descripción de elementos que no implican procesamiento cognitivo, sino que solo nominación.

"Describir láminas"

Objetivo: que los niños analicen una lámina que represente un lugar en el que una o unas personas desarrollan una acción. La descripción es por naturaleza estática, se trata de guiar a los niños a que le den dinamismo a la lámina y creen situaciones potenciales.

Actividad: hacer y responder preguntas de buena calidad frente a una lámina.



Editorial Lenguaje y Pensamiento

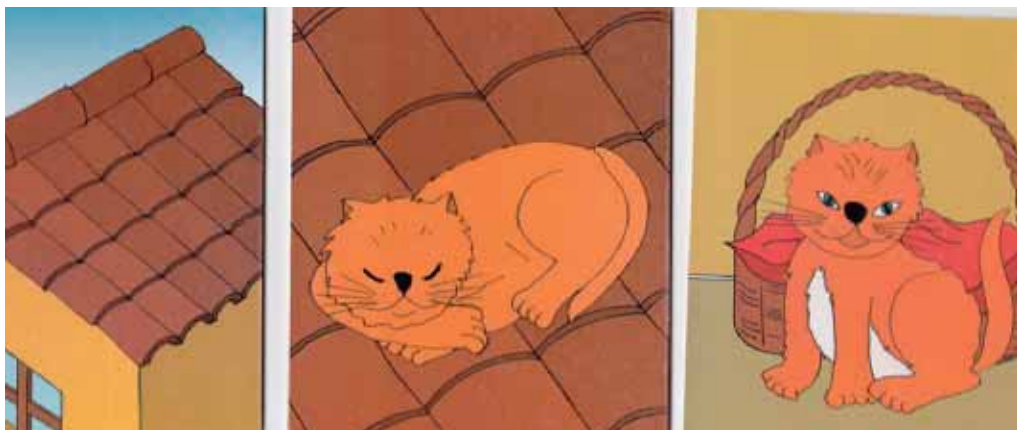
¿Cuánto tiempo habrán demorado estos niños en preparar su excursión?

¿Qué pasaría si se rompiera el cordel que une a los dos niños?

¿Qué pasaría si viene una avalancha?

“Ordenar oraciones”

Objetivo: ordenar oraciones de diferentes formas manteniendo el mismo significado



En el tejado duerme el gato



El gato duerme en el tejado

Editorial Lenguaje y pensamiento

“Clasificar palabras de contenido y funcionales

Objetivo: clasificar palabras de contenido y funcionales con el objetivo que los niños reconozcan que existen palabras que representan cosas o situaciones y otras que sirven para la organización de las oraciones.

Ejemplo: casa, la, volcán, donde, más, tallarín, moto, los, cuaderno, mis, tan, alegría, grande, amargo, mientras.

Palabras de contenido

Casa
Volcán
Más
Tallarines
Moto
Tan

Palabras funcionales

la
donde
los
mis
cuaderno
mientras

“Parejas de Tiempo”

Objetivo: desarrollar el conocimiento sintáctico en relación al uso de los tiempos verbales.

Actividad: los niños deben buscar y ordenar los conjuntos de tiempos verbales dibujados y tiempos verbales escritos. Son 50 cartones que se deben ordenar.



3.5 Fuentes de variabilidad en las exigencias de las tareas lingüísticas

- longitud de las palabra
- frecuencia de la palabra
- elementos a manipular
- estructura de las sílabas
- complejidad de la oración
- longitud de la oración
- contenido de la oración

Los niños no solo deben aprender lenguaje en preescolar, también deben aprender el código, la estructura alfabética, creación de textos y desarrollo del pensamiento. Se ha demostrado que los niños pueden realizar estos aprendizajes a través de juegos específicos y con placer. En una investigación (FONDECYT 1950815) demostramos que las profesoras flexibilizaron sus estrategias y los niños lograron aprendizajes significativos para el aprendizaje lector. El objetivo no es que los niños aprendan a leer en Kinder, aunque muchos lo logran, lo que importan es que comprendan la función del lenguaje escrito, los elementos que entran en juego en la estructura lenguaje escrito y que generen un gran placer por leer. (Orellana E 2010)

IV El Código:

4.1 Conocimiento del código

El aprendizaje del código debe realizarse en situaciones contextualizadas y significativas para los niños.

Se trabajan tres tipos de estrategias para que los niños aprendan el código en forma natural, sin enseñanza explícita.

Estrategias permanentes: estas son aquellas que están permanentemente en la sala y tienen un uso práctico y frecuente.

- sala textualizada funcional: se ponen el nombre de cada niño en los percheros, sillas, servilleteros, todo lo que sea de uso diario. Calendario, tablero de responsabilidades y otros que sean funcionales a los proyectos o necesidades del grupo

Estrategias grupales:

- Contar cuentos
- Planificar y evaluar un paseo
- Escuchar un cuento y escribirlo
- Crear mensajes a partir de un estímulo
- Crear un mensaje a partir de una lámina
- Escribir publicidad
- Escribir experiencias
- Lectura del diario

Estrategias de elección personal:

- biblioteca
- dominó de vocabulario básico
- dominó de cantidades
- álbum de poesías y trabalenguas aprendidos por el curso
- diccionario formado con los aportes de los niños.

V Conocimiento de la estructura alfabética

La estructura alfabética son todas las combinaciones posibles de la lengua, es decir, conociendo la estructura alfabética es posible escribir todas las palabras de la lengua castellana usando los 28 signos o códigos. En cambio el código es el conjunto de correspondencias fonema/grafema para una lengua determinada. En consecuencia dominar el código es conocer elementos aislados, en cambio, conocer la estructura alfabética implica conocer todas las combinaciones posibles para producir significado.

- Estructuras que se encuentran en las sílabas.
- Directa "sa" en sapo.
- Indirecta simple, "is" en isla.
- Indirecta compleja, "ob, ad, et" (admirar)
- Compleja "mos" en mostrar
- Diptongo simple, "pia" en piano
- Diptongo complejo, "pien" en pienso

- Fonografema simple, “para” en prado
- Fonografema complejo, “tris” en triste
- Fonografema con diptongo complejo “triun” en triunfo
- Fonografema doble complejo “trans” en transparente.

Para que el niño aprenda esta estructura es necesario que tome conciencia de los elementos de la lengua y del círculo fonético, es decir, todas las combinaciones de la lengua castellana y de las estructuras de la lengua. Ellas son:

- Noción de palabra
- Diferencia entre el número de fonemas y número de letras al interior de una palabra
- Diferencia en la secuencia consonante/vocal al interior de cada palabra

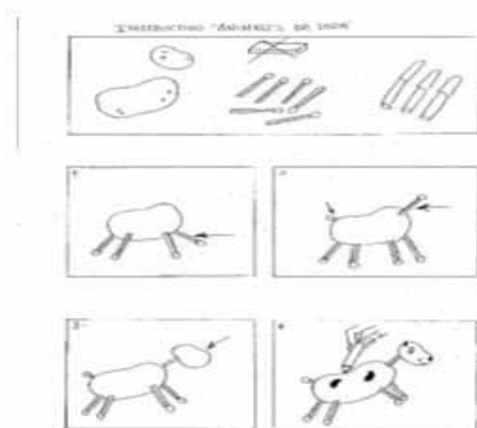
VII La expresión escrita

El desarrollo de la expresión escrita debe enfocarse en dos líneas una es la organización de las ideas y la otra es la escritura propiamente tal. Para la grafía se sugiere realizar un muy buen programa de preescritura en forma paralela, pero de ese tema no hablaremos hoy día.

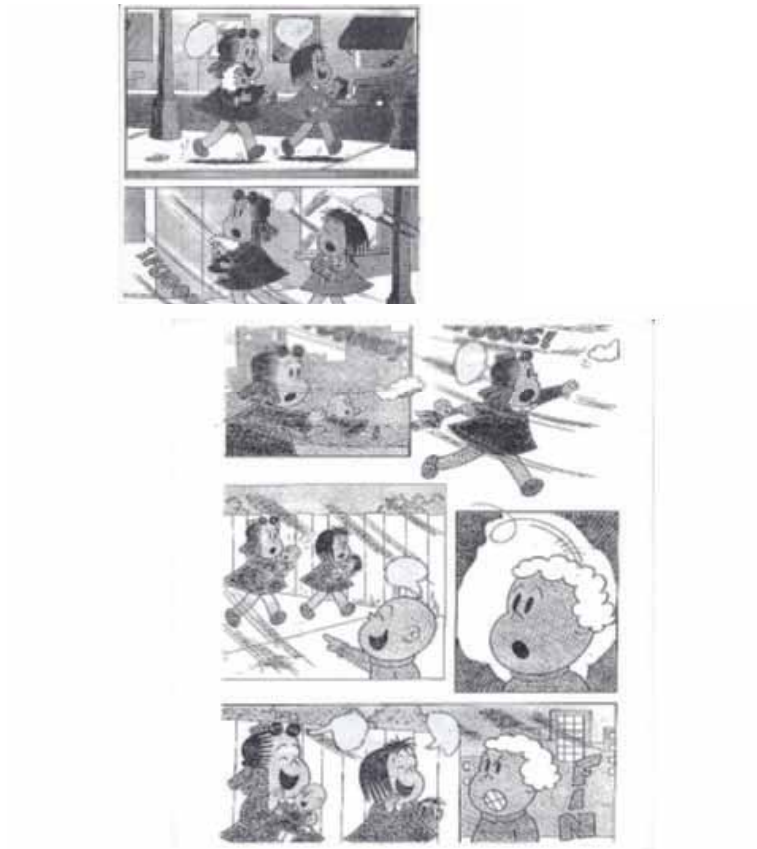
Las primeras dos áreas dos pueden realizarse en forma paralela a las estrategias que ya vimos. El tipo de letra no debería ser una imposición y hasta 2° básico podemos esperar que madure el sistema nervioso central para que el niño controle los movimientos finos que requiere la escritura formal. Los errores ortográficos no se deberían hacer notar ya que requieren de una simbolización que el niño aún no ha logrado.

La instrucción para que escriban es la siguiente: “yo sé que tú no sabes escribir como los grandes, pero hazlo como tú puedas o creas que debe hacerse”.

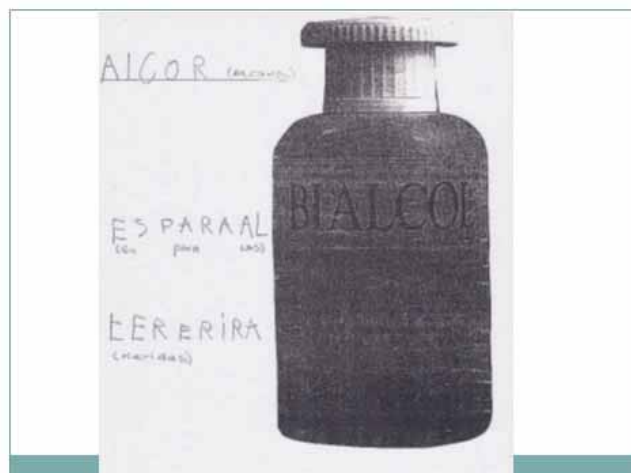
Organización de las ideas para un instructivo



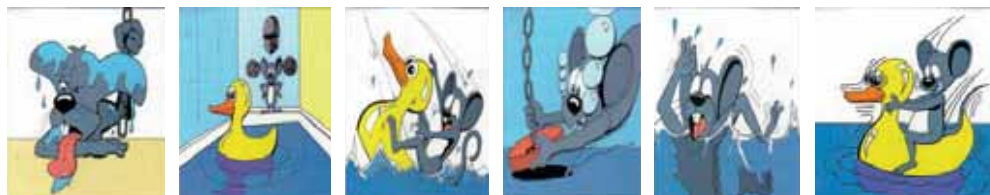
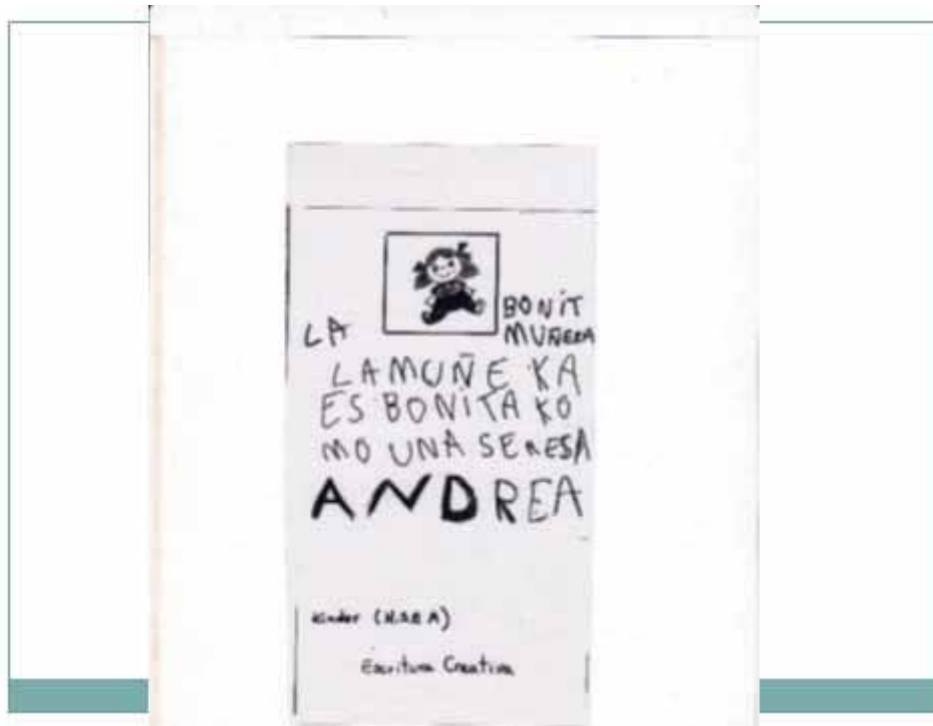
6.2 Verbalización de una secuencia



La escritura expresiva



La estructura narrativa.(Había una vez, de pronto, entonces, finalmente)



Ed. Lenguaje y Pensamiento

6.3 Algunas estrategias metodológicas

Para que el niño se sienta seguro en su Jardín Infantil tiene que conocer las reglas que rigen el desarrollo de los procesos, tanto los relacionados con el funcionamiento general, como los de aprendizaje. Los generales son ir al baño, el recreo, el recibimiento de visitas. Es decir él debe saber el comportamiento que se espera de él. Lo mismo ocurre con los procedimientos de aprendizaje. Para esto la educadora debe enseñar los procedimientos y aplicarlos siempre igual. Esto genera ahorro de explicaciones cada vez que se inicia una actividad y al mismo tiempo el niño aprende el “cómo” de cada estrategia. Con esto el niño aprende que para cada actividad que desarrolle debe pensar antes el cómo desarrollarla.

A continuación veremos algunos de ejemplos, pero cada equipo de educadoras debe generar los propios y mantenerlos en el tiempo.

Una de las estrategias más efectivas es lo que hemos llamado *el paño amarillo*. Se trata de un paño de sacudir que gira entre los niños a medida que ellos responden a las peticiones del juego que se desarrolla. Elegimos el paño amarillo porque es liviano, no se les cae a los niños, es fácil saber dónde está por su color fuerte y porque es barato. Ejemplo: para jugar a las rimas. La educadora enseña la función del paño amarillo, el que permite que los niños estén atentos a cuál es el niño que debe responder y cuándo le tocará a él o ella. La educadora dice una palabra y el niño que tiene el paño amarillo responde con una palabra que rime y se lo entrega al vecino, es decir la conducta está regulada por el paño amarillo y la educadora puede ayudar a los niños que tienen dificultades.

Secuencia de los juegos lingüísticos para su enseñanza.

Para enseñar los juego es necesario seguir la siguiente secuencia: ejemplo: enseñaremos tres juegos

- Ordenar palabras (semántico) OP
- Clasificación fónica (sintáctico) CF
- Contar palabras (fonológico) CP
-

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles
OP	OP	OP	CF	CF	CF	OP	CF
Jueves	Viernes	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	
CP	CP	CP	OP	CF	CP		

El objetivo de esta estrategia es que los niños aprendan como se juega cada juego y se deben repetir cuantas veces sea necesario hasta que los aprendan. Luego, se agrega un juego nuevo se hace por tres días y se repiten los conocidos y así sucesivamente. El que los niños aprendan a jugar solos permite que la Educadora pueda dedicarse a los niños que están aprendiendo un juego nuevo. Cada juego se realiza en una mesa con seis niños. Los primeros días cuando la educadora debe enseñar un juego en las otras mesas pone juegos que los niños sepan jugar o hacer, de esta forma ella puede dedicarse a la mesa que está aprendiendo como jugar.

Otra estrategia es la de poner el *nombre de cada niño a las sillas*. Si trabajaremos una tarea grupal la educadora decide quienes se sientan juntos y antes que los niños entren a la sala ella organiza las mesas y cada niño se sienta en su silla. Si es una tarea más libre pueden ser ellos los que organicen las mesas buscando las sillas de los compañeros con quienes quiere compartir.

Poner el *nombre en todas las pertenencias*: las perchas, en sus casilleros, en sus individuales y servilletas, y cada uno se encarga de ordenar sus cosas, Eso ayuda a promover el orden y cuidado de las cosas personales y la educadora solo dice “ordenemos nuestras cosas” y los niños saben qué deben hacer.

Conclusiones

En conclusión hay cambios importantes derivados de investigaciones válidas y confiables que las educadoras de párvulos deben asumir para que la calidad de la Educación Parvularia sea la que necesitan nuestros niños.

Deben interiorizar desde el concepto de Lenguaje Escrito hasta las estrategias pedagógicas que se aplican en la sala de actividades. Si bien es cierto sabemos que cambiar nuestro estilo de trabajo y los conocimientos a enseñar después de una larga experiencia no es fácil, más difícil es enfrentar la responsabilidad de los resultados que tenemos hoy.

Termino con una cita de Bulnes A, García M y Lagos A (2014) en el libro "Otra cosa es con Pizarra". "Hoy la discusión es principalmente técnica, lo que es importante, embargo, no debemos dejar de lado nuestras convicciones, nuestros valores y el propósito con que hacemos las cosas. Esto es el fundamento para hacer uso de lo técnico".

Enseñar Lenguaje escrito en preescolar es fundamental para todos los aprendizajes posteriores, sin embargo no hay que olvidar que enseñar a nivel preescolar no es lo mismo que la enseñanza tradicional de la lectura.

Referencias bibliográficas

Alegría J (2006) "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades, 20 años después" Rev. Infancia y Aprendizaje 29;93-111.

Bravo L (1995) "Lenguaje y Dislexias. Enfoque cognitivo del Retardo Lector" Ed. Universidad Católica de Chile", Santiago, Chile.

Bravo L, Villalón M, Orellana E (2006) Predictibilidad e el rendimiento en la lectura una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. Revista Latinoamericana de Psicología Vol 38, N°1, 9-22.

Bravo L, Villalón M, Orellana E (2006) "Diferencias en la predictividad en la lectura entre 1er año y 4º año básico. Rev. PSYKHE Vol 15, N°1, 3-11.

Bulnes A, García M y Lagos A (3ª Ed 2014) "Otra cosa es con pizarra" Ed. Universidad Alberto Hurtado

CEP y MINEDUC (12 Agosto 2014) "Nueva política docente elevará exigencias a facultades alumnos y egresados de Pedagogía", El Mercurio, Santiago, Chile

Dehaene S. (2007). "Les neurones de la lectura". Paris. Odile Jacob.

Gajardo Capkovic Francisca et al. (2012) "Un estudio exploratorio acerca del nivel taxonómico de las preguntas que realizan las educadoras de párvulos durante la jornada escolar" Seminario de grado para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Los Andes.

Orellana E, (2010) "Psicología del Lenguaje Escrito", Ed. Lenguaje y Pensamiento", Santiago, Chile.

Orellana E. (2015) "Ruta lexical y sublexical en una ortografía española"

aceptado, en prensa Rev Estudios de Psicología, United Kingdom.

Solís MC, Suzuki E, Baeza P (2010) Niños lectores y productores de textos. Un desafío para los educadores”, Ed Universidad Católica, Santiago, Chile.

Villalón M (2008) “Alfabetización Inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida”, Ed Universidad Católica, Santiago, Chile.

Juegos (2009) “Pensar y encontrar”, “Ordenar Oraciones”, “Parejas de Tiempo”, “Ordenar Palabras”, “Descubrir Analogías”, “Hacer Desaparecer Palabras”, “Clasificación Fónica” Editorial Lenguaje y Pensamiento

*Aproximaciones
Didácticas
al Proceso
de Lectura y
Escritura Inicial*

Diversas estrategias de aproximación a la cultura letrada a niños y niñas de educación parvularia: investigaciones y reflexiones

Different Strategies for the approximation of children of Early Childhood Education, to the literacy culture

Andrea Figueroa Vargas

RESUMEN:

La comunicación lingüística es una facultad compuesta por cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir (OECD/UNESCO-UIS 2003, MINEDUC 2005) y emergen del cruce de dos ejes, el primero, la modalidad (oral o escrita); y el segundo, el tipo de proceso (comprensión o producción). Al respecto, la escritura y el desarrollo de habilidades previas a esta, implica la potenciación de destrezas que progresivamente adquiere el niño en el ámbito motor, a través de dispositivos que genera el Educador para el desarrollo de habilidades psicomotrices, de coordinación dinámica global y equilibrio, de disociación de movimientos, de motricidad fina y de desarrollo de destrezas gráficas.

La relación existente entre el lenguaje escrito, las habilidades de preescritura y el ámbito motor es de vital importancia por constituir acciones precedentes que se evidenciará en un acto clave en el proceso de alfabetización inicial: la Escritura Inicial.

El objetivo de la presente investigación es determinar la relación existente entre las habilidades motoras y la adquisición de la pre-escritura en niños y niñas de 5-6 años, las que sentaran las bases para la Escritura inicial. Para ello, la investigación levanta información relevante respecto a la incidencia de la motricidad fina, gruesa y la grafomotricidad y su impacto en el desarrollo de la escritura inicial en niños y niñas de sectores vulnerables.

Para ello, la investigación es concebida desde una perspectiva mixta, integrando información desde los resultados obtenidos en la aplicación del Test de Habilidades motoras y Entrevistas en profundidad realizadas a Educadoras de Párvulos, aplicadas con el objeto de profundizar en el objeto de estudio y las variables que inciden en ello.

Palabras clave: habilidades motoras, lenguaje, pre-escritura, escritura inicial.

SUMMARY

Linguistic communication is a faculty composed of four abilities: listening, speaking, reading and writing (OECD/UNESCO-UIS 2003, MINEDUC 2005) and emerge from the junction of two axis, first, the method (oral or written); and second, the process type (comprehension and production). In this regard, writing and the development of abilities previous to this one, implies the strengthening of skills that the child acquires progressively in the motor area, through dispositives that the Teacher generates for the development of psychomotor abilities, global dynamic coordination and balance, movement disociation, fine motor skills and the development of graphic dexterity.

The relation between the written language, the prewriting abilities and the motor area are of vital importance to constitute former actions that will be evidentiated in a key stage in the process of initial literacy: the initial writing.

The objective of the following investigation is to determine the relation that exists between the motor skills and the acquisition of prewriting in boys and girls of 5-6 years, which will establish the foundations for initial writing. For this purpose, the research arises relevant information respect to the incidence of fine, thick and graphic motor skills, and their impact in the development of initial writing in boys and girls from vulnerable areas.

To do this, the investigation is conceived from a mixed perspective, integrating information from the results obtained in the application of the Motor Abilities Test and in-depth interviews to pre-school teachers, applied with the objective of deepening the object of study and the variables that have an impact on it.

Keywords: motor abilities, language, prewriting, initial writing.

Marco referencial

Lenguaje escrito y escritura.

Cassany (1989), plantea que el código escrito es un sistema de signos cuyo propósito es transcribir el código oral, concebido como un código completo, independiente y un verdadero medio de comunicación. En esa misma línea, Condemarin (2006), señala que *“la escritura es una representación gráfica del lenguaje que utiliza signos convencionales, sistemáticos e identificables. Consiste en una representación visual y permanente del lenguaje que le otorga un carácter trasmisible, conservable y vehicular”*. (p.3). Adicionalmente, esta autora plantea que *“la escritura es un modo de expresión verbal tardío, tanto en la historia de la humanidad como en la evolución del individuo, si se le compara con la edad de aparición del lenguaje oral. La escritura, que es grafismo y lenguaje, está íntimamente ligada a la evolución de las posibilidades motrices que le permiten tomar su forma y al conocimiento lingüístico, que le da un sentido”*. (p.3)

Para ratificar lo anterior, Kleinman (1998) autor citado por Rojas (2005) explica que *“El dominio de la lengua escrita es una condición necesaria, pero no suficiente.*

Tenerla no garantiza nada, pero no tenerla significa estar sistemáticamente excluidos del poder y la cultura". (p.16). A través de lo que plantea este autor se puede apreciar la importancia que tiene la escritura para disponer de herramientas y habilidades que permitan a los estudiantes adecuarse a los requerimientos sociales.

Desde la mirada del nivel preescolar y sus alcances, luego de que el niño ha avanzado en estadios previos a la de apropiación del código escrito, comienza la adquisición de la escritura inicial como un desarrollo que requiere mayor trabajo y sistematicidad. En este sentido, Condemarin (2006), define que el aprendizaje de la escritura es un proceso evolutivo que se desarrolla gradualmente. Bajo esta línea de argumentación, es necesario enunciar que este proceso está integrado por etapas definidas y evolutivas que van desde el garabato, hasta la escritura utilizada por un adulto.

Uno de los desafíos de la Educación preescolar actual, es abordar sistemáticamente experiencias de aprendizaje que centren su foco en el desarrollo de habilidades previas a los procesos de escritura. Reafirmando lo dicho anteriormente, Ortiz (2002) plantea que el *"acto de escribir es una conducta muy compleja que exige la puesta en marcha de múltiples estructuras neurológicas y en la que se integran diferentes funciones neuropsicológicas"*. (p. 97)

Con respecto a esto, el autor señala que para que el acto de escribir se realice con éxito, es preciso que se considere una serie de pasos sucesivos:

- Evocación interior de la imagen auditiva y motriz del fonema correspondiente al grafema. Esta evocación se corresponde, en el plano cerebral, con la excitación espontánea de las neuronas de los centros de Wernicke, Broca y Luria.
- Transformación de la imagen auditivo-motriz del fonema correspondiente al grafema. Este paso del código fonológico al código grafemático se correlaciona con el encendido de las neuronas de las áreas 39 (centro de Dejerine) y 19 por conexiones existentes entre el centro cerebral del lenguaje hablado y la corteza visual terciaria del lóbulo occipital.
- Generación de imágenes motrices o esbozos mentales de aquellos movimientos y posturas (manu-digitales) que hemos de ejecutar o adoptar para escribir. Estas imágenes se llevan a cabo mediante la excitación de las neuronas pre-motoras y motoras frontales, y las de Luria superior
- Percepción óptica del espacio escritural en el que la persona que escribe desea trazar la letra (e). La visión e interpretación del espacio escritural supone la excitación de la retina y el transporte hacia la corteza visual de los impulsos nerviosos generados en ella por medio del canal informante óptico.
- El trazado real del grafema (e) se produce bajo la continua guía de impresiones visuales, táctiles y somatoestéticas. Tal guía implica la comparación entre el modelo mental de (e) (óptico-motriz) y el diseño real de este grafema. Cuando el diseño real se aparta del modelo mental, la persona que escribe corrige automáticamente su error y de este modo consigue la escritura correcta

de la letra (e). Todo este proceso queda sujeto a la acción tanto de las áreas corticales como subcorticales.

Motricidad

El esquema corporal, representa la conciencia total que un individuo tiene y hace del cuerpo. Esto va adquiriendo perfección con las experiencias motrices. Asimismo, el esquema corporal incluye también el límite del propio cuerpo, estas fronteras se marcan desde los primeros meses de vida, a partir de informaciones táctiles y visuales, a consecuencia de estas informaciones, la persona crea una imagen del propio cuerpo en cuanto a su forma, su volumen y su aspecto estético. Esta referencia que el ser humano hace de su cuerpo sirve para efectuar y coordinar los movimientos a partir de la propia asimetría anteroposterior.

Martínez (2000), autor citado por Gil Madrona (2008), plantea que el desarrollo motor del niño de 0 a 6 años no puede ser entendido como algo que le condiciona, sino como algo que el niño va ir produciendo a través de su deseo de actuar sobre el entorno y de ser cada vez más competente. El fin del desarrollo motor es conseguir el dominio y control del propio cuerpo, para obtener del mismo todas sus posibilidades de acción.

Junto con estos comportamientos, aparecen otros, tal como plantea Rigal (2006), los cuales son idénticos a ellos mismos: los movimientos estereotipados y repetitivos como soltar los objetos, frotar las manos o pies entre sí o balancearse. Pero es en la aparición y la modificación de la motricidad voluntaria cuando se va corticalizando el control motor.

Esta evolución rápida del control de la motricidad voluntaria depende de la transformación de sus estructuras nerviosas, sensoriales y motrices. Si bien todas estas estructuras están ya presentes en el momento de nacer, todavía no han adquirido una funcionalidad plena. Para ello, tiene que evolucionar, de lo que se da cuenta la maduración de los centros y vías nerviosas con la mielinización de las vías y el reforzamiento de las sinapsis en los centros. De ello se deriva un aumento de la velocidad de desplazamiento de los impulsos nerviosos y un mejor tratamiento de la información. Esta evolución de las estructuras se traduce en un control motor voluntario de las partes del cuerpo que sigue dos direcciones: una céfalo-caudal y la otra, próximo-distal.

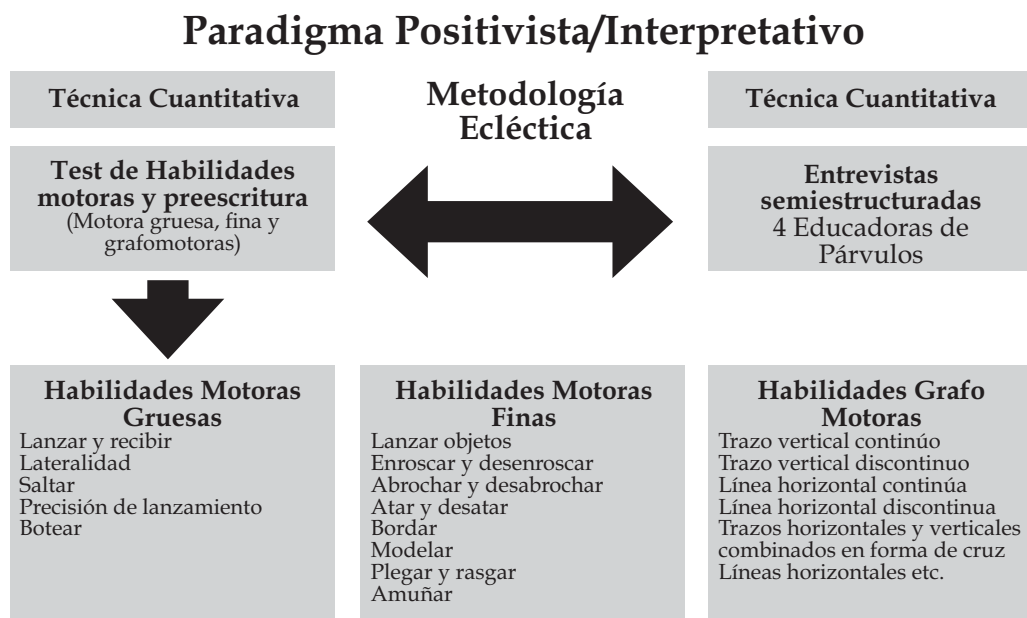
3. Descripción del trabajo.

La investigación se desarrolló entre los años 2011 y 2012, bajo un enfoque de investigación mixta, centrado en un estudio de caso descriptivo. En una primera instancia, se efectuó la aplicación del Test de habilidades motoras y de pre escritura a 45 niños/as de NT2. En una segunda instancia, se realizaron entrevistas semiestructuradas a Educadoras de Párvulos, en forma separada. La última instancia fue análisis de resultados (Test de habilidades motoras), hallazgos e interpretaciones (Entrevistas en profundidad), para finalmente, concluir.

Objetivos generales de la investigación.

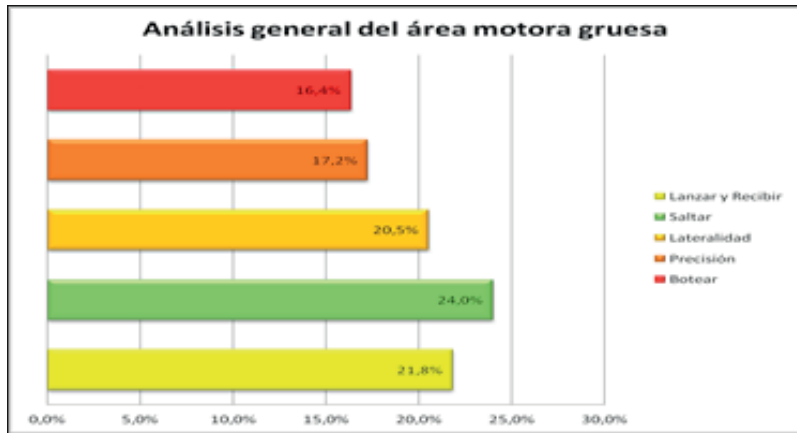
Determinar la relación existente entre las habilidades motoras y la adquisición de la pre-escritura en niños y niñas de nivel transición.

Tabla N°1 Metodología de la investigación



Resultados Test de habilidades motoras y de pre-escritura

Motricidad gruesa



En relación al área de la motricidad gruesa, considerando los 5 criterios que la componen, se observa que uno de los que presenta mayor nivel de desempeño es el criterio de saltar, obteniendo un 24% demuestra entonces que, los niños y niñas presentan un mayor desarrollo en la habilidad de saltar a pie junto y coordinar dichos movimientos en los distintos planos de ejecución, de este movimiento complejo.

Para su realización, se requiere de la coordinación de todo el cuerpo del niño durante las fases de despegue, de vuelo y de aterrizaje, para volver a despegar el cuerpo del suelo en la dirección específica del movimiento (hacia adelante). Además en este indicador el niño no tenía la dificultad de manipular un implemento móvil que pudiese obstaculizar o limitar la ejecución de sus movimientos. Sin embargo se cree que dicha ejecución es más simple de realizar para los niños porque es un movimiento más familiar ya que es parte fundamental de la mayoría de los juegos, desplazamientos y movimientos que lleva a cabo un niño durante esta etapa de su vida.

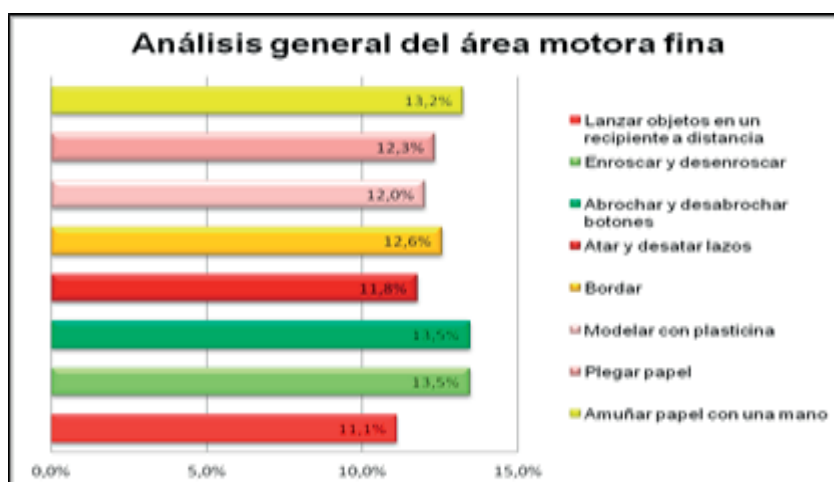
Siguiendo con los indicadores, se observa que otra de las habilidades desarrolladas no muy lejanas al indicador anteriormente mencionado se encuentra la habilidad lanzar y recibir con un 21,8%. Se desprende con esta información que la habilidad fue una de las que tiene mayores niveles de logros observándose durante su aplicación que niños y niñas no presentaban dificultades para ejecutarlas realizando solo 3 de 5 intentos estipulados. Del mismo modo, una gran cantidad de niños y niñas lanza y recibe la pelota con ambas manos. Este nivel de logro y en relación directa con lo antes mencionado, tiene que ver también con los movimientos comunes y naturales que realizan los niños y niñas desde etapas muy tempranas. Dicho movimiento tiene directa relación con la capacidad más compleja de lanzar y recibir un objeto móvil.

Respecto a la lateralidad se observa en este indicador que de las 4 acciones que el niño debía realizar (adentro- afuera, derecha- izquierda) gran cantidad de

niños realizaban sólo dos de ellas que era dentro- fuera, cometiendo errores de noción espacial al ejecutar las órdenes de derecha- izquierda. Por ende, se puede decir que los niños aun no adquieren un total dominio de la conciencia corporal respecto a la lateralidad en relación a su propio cuerpo. Además de que dicha habilidad no es solo una habilidad física sino más bien requiere de una cierta madurez cerebral que le permita comprender que la orden que es emitida por el Educador. Se observa que con un porcentaje más bajo (17,2%) se encuentra la habilidad de precisión en los niveles más bajos; esta actividad resulta más compleja de ejecutar ya que requiere de mayor precisión, coordinación, movimiento, cálculo del cuerpo y además se agrega el factor que debía manipular objetos. Con estos resultados se demuestra que esta habilidad aun no se ha desarrollado por completo en los niños. Además que necesariamente el niño o niña al enfrentarse a dicha prueba necesariamente necesita realizar un ajuste o conjetura mental que le permita lanzar el implemento a la velocidad justa que le permita correr y lograr alcanzarlo sin que este se desvíe, se frene o pase de largo.

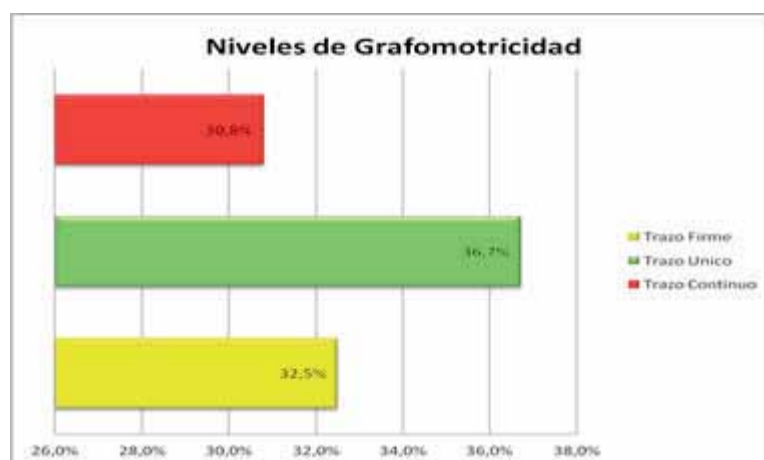
Finalmente con un porcentaje mucho más bajo se encuentra la habilidad de botear. Esta habilidad arroja resultados calificados como suficientes y/o buenos, ya que requiere de una coordinación muchísimo más específica involucrando una conexión compleja entre el ojo, la mano y el cerebro, todo esto desarrollándolo en relación constante con el elemento móvil y el espacio. Por tanto dicha habilidad en si es muy compleja pero a su vez muy específica y relacionada con una ejecución motriz fina. Por ende, esta fue una de las habilidades más complejas de ejecutar debido a que requiere de habilidades previas recién mencionadas para poder obtener un nivel superior al que se obtuvo. Sin embargo, cabe señalar que un 33,3% de los niños y niñas desarrollo la actividad.

4.1.1.2. Motricidad fina



Como se observa en el presenta gráfico, los niveles de Como se observa en el presenta gráfico, los niveles de habilidades para el desarrollo de la motricidad fina se encuentran muy semejantes en relación a los porcentajes entre uno y otro, quedando de manifiesto así que fue el área donde hubieron porcentajes muy elevados que representaron el nivel excelente. Por ende, los niños y niñas ejecutaron sin mayores dificultades las acciones, mostrando un mayor manejo y habilidad para ejecutar la acción de abrochar y desabrochar (13,5%) junto con enroscar y desenroscar, (13,5%) lo que demuestra un dominio del movimiento de sus muñecas, manos y dedos, en utilización de pequeños objetos. Mientras que la acción más baja fue la de lanzar objetos en recipientes, por lo visto esto necesitaba mayor coordinación y precisión del lanzamiento para así meter la pelota en el recipiente.

Grafomotricidad



En este ítem de grafomotricidad, el cual fue desarrollado a través de un cuadernillo de 10 actividades grafomotoras de diferentes trazos, se observa que los alumnos que realizaron el test obtuvieron mayor dominio de un trazo único, con un 36,7%, queda demostrado que los niños y niñas al realizar los ejercicios grafomotores del cuadernillo, trazaron líneas partiendo desde el punto de partida hasta llegar al punto final, con regularidad y precisión en el trazo. Sin alejarse demasiado, se encuentra el trazo firme con un 32,5%, lo que demuestra que los alumnos que realizaron el cuadernillo de grafomotricidad, ejecutaron un trazado firme con un manejo del lápiz y la correcta postura del cuerpo. Finalmente se encuentra con un 30,8%, el trazo continuo, con el cual tuvieron más dificultades los niños y niñas, sin embargo los que lo consiguieron y se encuentran dentro de este porcentaje, demuestran que trazan líneas en distintas direcciones sin levantar el lápiz, partiendo desde un punto de partida hasta el punto final. Este criterio fue el que obtuvo mayor dificultad, ya que la mayoría

de los niños y niñas al trazar las líneas que se les solicitaban, levantaban el lápiz en reiteradas ocasiones, para llegar al punto final, lo que le quita continuidad a su trazo.

Conclusiones

La relación existente entre las habilidades motoras y la adquisición de la escritura inicial, es de suma relevancia, es decir, existe una relación precisa entre ambas habilidades (motoras y escritura), puesto que una conlleva a la otra y se deben trabajar de forma secuenciada y graduada. Por ende, tal como se observa en la investigación, a raíz de los autores señalados, las entrevistas a educadoras y los resultados arrojados en el test, se evidencia esta relación que cumple la misión de alinear los contenidos, los aprendizajes y las habilidades, de forma que los niños y niñas adquieran un mejor desarrollo integral y que éstos sean congruentes con cada habilidad que se requiere para el buen desempeño de la escritura.

Se carece de una propuesta determinada para el desarrollo de las habilidades motoras y de pre-escritura para la adquisición de la escritura inicial, y no existen estrategias claramente definidas.

Es de suma importancia que se brinden los tiempos y espacios necesarios, utilizando implementos físicos afines y estrategias metodológicas idóneas para desarrollar el área motora y para ello, las educadoras deben estar consientes y poseer los conocimientos necesarios que posibiliten ejecutar de manera adecuada experiencias de aprendizaje del área en cuestión.

Se deben relacionar de forma paralela y transversal las habilidades motoras y la escritura inicial, es decir, realizar un trabajo conjunto que abarque todas estas habilidades en función de adquirir una escritura que lleve a los niños a obtener un buen dominio de ella.

Falta de conocimiento y dominio curricular de educación inicial, para la vinculación de las habilidades motoras con la adquisición de la escritura inicial.

Las educadoras y los profesionales de Educación básica no desarrollan una articulación con la educación pre escolar, puesto que según los datos sobre las capacitaciones de las educadoras todas han desarrollado cursos referidos a introducción a la lectura y escritura, sin embargo, declaran en las entrevista que no se encuentran capacitadas requiriendo de especialistas para ciertos aprendizajes relacionados con aspectos motrices. Del mismo modo, no existen reuniones entre las diferentes áreas y sus profesionales, para dar un lineamiento a las asignaturas con el fin de lograr mejores aprendizajes y de mayor calidad.

Bibliografía

- Araya, L. (2005). ¿Cómo enseñar a escribir? Editorial Universidad Católica Silva Henríquez, Santiago, Chile.
- Braslowsky, B. (2005). Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela. Editorial Fondo de Cultura económica. Buenos Aires, Argentina.
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Editorial Paidós. Barcelona, España.
- Condemarín, M. (2009). Lectura temprana: jardín infantil y primer grado. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.
- Condemarín, M. Chadwick, M. (2006). La escritura creativa y formal, editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.
- El Mercurio (2010). Prueba PISA: Chile lidera ranking de educación en América Latina con “salto” en lenguaje.
- Ferreiro, E. (2008). Alfabetización: teoría y práctica. Editorial siglo veintiuno editores. Buenos Aires, Argentina.
- Ferreiro, E. y Gómez, M., (1995). Nuevas perspectivas sobre los proceso de lectura y escritura. Editorial Siglo veintiuno editores. México.
- Gil Madrona, P. Contreras, O. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada.
- Marchant, T. Tarky, I. (2009). Cómo desarrollar el lenguaje oral y escrito. Editorial Universitaria, S.A. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación (2001). Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Santiago, Chile.
- Ortiz, T. (2002). Neuropsicología del lenguaje, editorial CEPE, Madrid, España.
- Owens, R. (2003). Desarrollo del Lenguaje, editorial Pearson.
- Rigal, R. (2006) Educación motriz y psicomotriz en preescolar y primaria, editorial INDE, Barcelona España.
- Rojas, F. (s.f.) Desarrollo motriz en la edad preescolar.
- Villalón, M. (2008) Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros años de vida. Editorial Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Aproximación a la conciencia fonológica en la sala de calses

Approach on phonological conscience in the classroom

Daniela Rojas, Claudia Arenas, Catalina Hernandez, Maria Magdalena Muñoz, Loreto Tobar.

RESUMEN

El principal objetivo de este trabajo es compartir una propuesta de abordaje para el desarrollo de una habilidad metalingüística denominada conciencia fonológica, orientada a niños de NT1, NT2 y Primer Nivel de Educación Básica. Esta se encuentra ordenada por contenido y graduada según dificultad. La creación de esta modalidad de trabajo tuvo en consideración diversa literatura respecto al tema, la opinión de profesionales del área tales como profesores, educadores diferenciales, fonoaudiólogos y lingüistas, y la experiencia de las autoras en el trabajo tanto individual con niños con necesidades educativas especiales, como en el trabajo en aula con niños sin dificultades. En este contexto, se desarrolló un material concreto: tres libros de trabajo para niños entre 4 y 6 años llamados: "Jugando con los sonidos 1", "Jugando con los sonidos 2" y "Jugando con los sonidos 3", los cuales se basan en algunas premisas mostradas en el presente escrito. Estos libros son el resultado de la experiencia de años de trabajo de todas las autoras en escuelas municipales de sectores vulnerables y surgen bajo la necesidad de compartir una práctica que ha resultado exitosa en el abordaje de conciencia fonológica. Constituyen un material inédito en nuestro país ya que considera los núcleos de aprendizaje que define el currículum nacional y vocabulario propio de nuestra cultura. El material de trabajo ya se encuentra disponible en diversos centros, de manera que resulta fundamental compartir el sustento teórico que respalda este trabajo.

Palabras Claves: Conciencia fonológica, conciencia silábica, adquisición de la lectoescritura, principio alfabético.

SUMMARY

The main objective of this paper is to share a proposal on the approach for the development of a metalinguistic ability denominated phonological conscience focused on children from NT1, NT2, and First level of Basic Education. This is organized by content and calibrated according to the difficult level. The creation of this work method took into consideration a diverse assortment of literature according to the topic, the opinion of professionals from the area such as teachers, differential educators, phonoaudiologists and linguists, and the experience of authors that have worked individually with children with special educational necessities, as the work inside the classroom with children without disadvantages.

In this context, some specific material was developed: three workbooks for children between 4 and 6 years called: "Playing with sounds 1", "Playing with sounds 2" and "Playing with sounds 3", which are based on some of the premises shown in this paper. These books are the result of the experience of years of work from the authors in public schools from vulnerable areas and emerge under the necessity to share a practice that ended up being successful in the approach of phonological conscience. They constitute an unseen material in our country because it considers the cores of learning that define the national curriculum and typical vocabulary from our culture. The work material is already available in various centers, and in this way it is fundamental to share the theoretical foundation that supports this paper.

Keywords: phonological conscience, syllabic conscience, acquisition of the reading-scripture, alphabetical principle.

La conciencia fonológica (CF), en términos generales, puede ser entendida como la habilidad que adquieren los niños para manipular y reflexionar sobre los segmentos sonoros de su lengua (Anthony & Francis, 2005; Bizama, Arancibia & Sáez, 2011; Gorman, 2003; Mejía & Eslava, 2008).

Investigaciones sugieren que en el caso del español, que es una lengua transparente, la enseñanza de la lectura debería estar orientada hacia el conocimiento fonológico y la codificación alfabética (Jiménez & O' shanahan, 2008), siendo ambas variables predictores del éxito en el aprendizaje a edades tempranas. Jiménez & Guzmán (2003) encontraron un efecto de superioridad en el análisis subléxico en niños que aprendían a leer mediante el método sintético. *"Éste método enseña a los niños de forma explícita a convertir los grafemas en fonemas para luego unir los sonidos y poder reconocer así la palabra"*, siendo este tipo de instrucción mucho más efectiva para la enseñanza de la lectura en nuestro país (Jiménez & O' shanahan, 2008).

La propuesta teórica planteada, y en consecuencia el material creado, busca apoyar el proceso de aprendizaje de la codificación y de la lectura por medio del método fonético usando estrategias fonológicas, que al ser enseñadas

en forma sistemática, explícita y con una diversidad de tareas dirigidas a la misma meta, permitirán la manipulación de los fonemas del lenguaje y la adquisición del principio alfabético. Junto con apoyar la lectura a través de la conciencia fonológica, se incorpora en las actividades un trabajo sobre el vocabulario y comprensión, la importancia de esto se menciona más adelante. Existen diferentes posturas en cuanto a los componentes que conforman la CF. Una propuesta ampliamente conocida es la mencionada por Bizama *et al.*, (2011) cuyo gestor es Teiman en 1991. En ella se indica que la CF incluye tres componentes: la conciencia silábica, intrasilábica y fonémica. Otra mirada al respecto se encuentra mencionada por Coloma, Cárdenas & De Barbieri (2005), en la cual la CF está compuesta por la conciencia silábica y la conciencia fonémica. Según el tipo de tarea que se realice, será la unidad de análisis a la que se haga referencia. Esta última es la tendencia seguida por este estudio.

Una de las características más destacadas en la literatura, es que la CF se considera un facilitador y precursor de habilidades de la lectoescritura (Anthony & Francis, 2005; Bravo, 2002; Defior, 2008; Gorman, 2003; Chard & Dickson, 1999; Hogan, Catts, & Little, 2005; Rvachew, 2006), en efecto, en Mejía & Eslava (2008) se menciona que en las últimas décadas ha sido considerada como “*el mejor predictor del aprendizaje lector*” para algunos, incluso mejor que el factor CI (Gorman, 2003).

Junto a esto se destaca su rol como propulsor de la mejoría de la articulación de las palabras (Schuele & Boudreau, 2008). También es un factor protector de problemas de aprendizaje (Defior, 2008; Rvachew, 2006) y de lectura (Schuele & Boudreau, 2008; Mejía & Eslava, 2008), los cuales pueden generar bajo rendimiento académico y en consecuencia aumenta la posibilidad de la deserción escolar (González, Martín & Delgado, 2011). Se destaca la importancia en particular de potenciar esta habilidad en nuestro país dadas las notorias diferencias de habilidad lectora entre estratos sociales altos y bajos (Bizama *et al.*, 2011), por lo que resulta fundamental intervenir este aspecto tempranamente a modo de prevención, otorgando una adecuada estimulación que permita disminuir la brecha social.

Existe una paradoja respecto a si es la conciencia fonológica la que genera un mejor desarrollo de la lectoescritura o si la relación es inversa. Esta fue resuelta con la hipótesis de una causalidad recíproca, la cual sustenta la influencia mutua basada en que ambas son habilidades globales muy complejas. (Anthony & Francis, 2005; Defior,

2008; Mejía & Eslava, 2008). En concreto esta reciprocidad se manifiesta en que la conciencia a nivel de sílabas sería previa al desarrollo de la lectoescritura y un precursor de este, en cambio la conciencia fonémica se desarrollaría junto con el conocimiento del alfabeto (Defior, 2008).

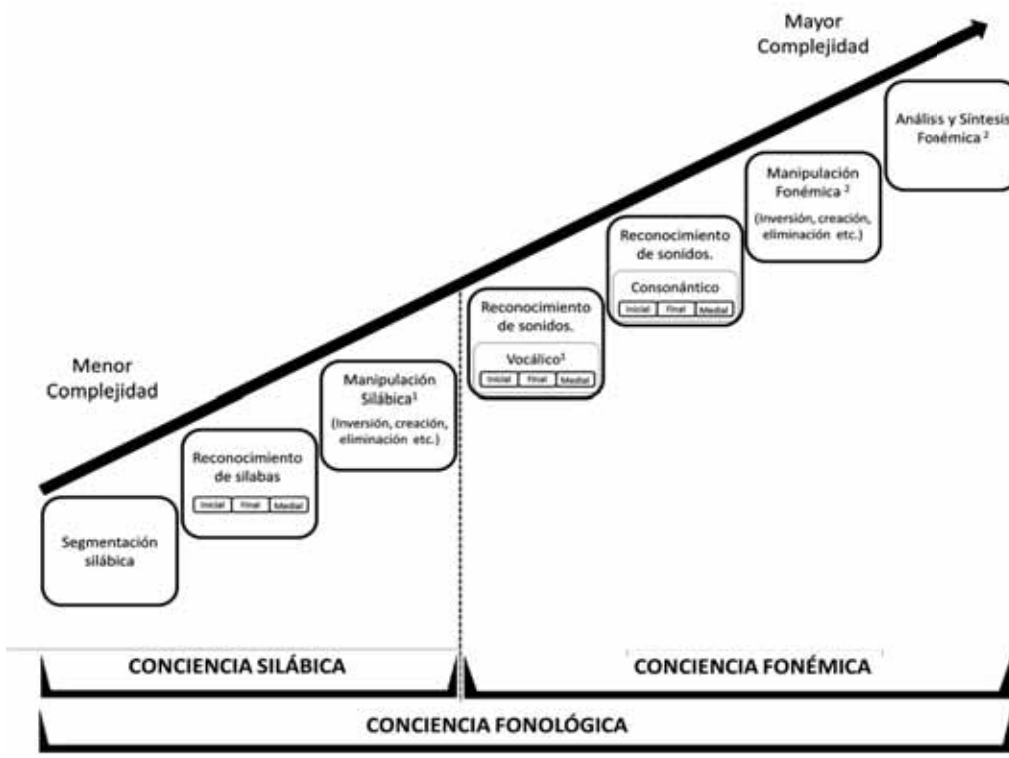
Al momento de diseñar una evaluación o una propuesta de intervención de la CF, es fundamental considerar la unidad lingüística (Cuadro & Trías, 2008). En nuestros libros se ha incluido las unidades silábica y fonémica, iniciando

el trabajo con la sílaba puesto que es la unidad más fácilmente manipulable a edades tempranas, y continuando con las habilidades para operar sobre los fonemas. Calero & cols (1999) señalan que es a los 5 años el momento en que adquiere mayor relevancia el trabajo con los fonemas para adquirir el principio alfabético.

La complejidad del trabajo en CF, en términos generales, está dada por el tipo de unidad (sílabas o fonemas) y el tipo de manipulación que se pretende realizar (segmentar, eliminar, analizar, etc) (Yoop & Yopp, 2009). En cuanto a la manipulación en particular, existen diferentes posturas: Schuele & Boudreau (2008) proponen el siguiente orden de abordaje: 1° segmentación silábica, 2° rimas, 3° aliteración de sonido inicial y final, 4° separación de fonema inicial de rima 5° segmentación de sonidos iniciales y finales 6° síntesis fonémica 7° análisis fonémico 8° eliminación y manipulación de fonemas. Las tres primeras son a nivel de sílaba y las siguientes a nivel de fonema.

En Mejía & Eslava (2008), mencionan que en 1997 Paul *et al* propone la siguiente secuencia: identificación de rimas, apareamiento de sílabas, apareamiento de palabras por ataque silábico, segmentación de sonidos dentro de la palabra, manipulación del orden de segmentos dentro de las palabras y finalmente eliminación de sonidos dentro de la palabra.

Basados en el trabajo con niños chilenos, la propuesta de secuencia de trabajo según complejidad es la siguiente:



1,2 Dependiendo del grado de dificultad de la actividad, las habilidades que comparten el mismo número pueden trabajarse de forma paralela.

Junto a estos contenidos jerarquizados según dificultad, existen otros aspectos que se deben considerar al momento de la estimulación de la CF:

- Nombrar los grafemas por su sonido, no por su nombre: El uso de una metodología fonética que enfatiza la enseñanza fónica, favorece la adquisición de habilidades metafonológicas, lo cual facilita la comprensión y adquisición del principio alfabético y permite la decodificación (Cuadro, 2008). Un ejemplo de lo que se expone es que el fonema /m/ se trabaja como “mmm” y no como “eme”.
- Incorporación de grafemas: Defior (2008), concluye en un trabajo experimental de estimulación, que se obtiene mejores resultados cuando el niño trabaja la CF junto con material gráfico manipulativo, porque entrega más significado al sonido, debido al aporte de un referente concreto y visible (grafema) a algo que es altamente abstracto y coarticulado (fonema). Esta autora menciona otros investigadores que también han concluido la importancia de la incorporación de los grafemas tales como Ball y Blackman en 1991 y Hatcher *et al* en 1994 entre otros.
- No enfocar los esfuerzos de manera exclusiva en la CF: La enseñanza debe darse de manera integrada y con la finalidad de aprovechar todas las instancias de aprendizaje. Así como es conocido que la conciencia fonológica es un buen predictor del éxito de los aprendizajes, también lo es el adecuado desarrollo semántico y morfosintáctico, entre otros (González et al., 2011). En este aspecto, el material que se ha elaborado tiene una alta carga de estimulación semántica en consideración al currículum escolar de los niños: se busca ampliación de vocabulario, desarrollo de categorías semánticas, identificación de elementos intrusos, incorporación de vocabulario más abstracto, entre otros. En cuanto a lo morfosintáctico, se espera que en cada actividad el adulto mediador genere un diálogo con el niño a través de preguntas, con la finalidad de estimular también el nivel morfosintáctico. En particular, se ha descrito el vocabulario como un colaborador del adecuado desarrollo de la conciencia fonológica (Rvachew, 2006).
- No solo buscar la decodificación: La conciencia fonológica ayuda fuertemente a la decodificación, sin embargo, cabe destacar que el proceso lector en su totalidad no consiste solamente en esto, se precisa además de un alto grado de comprensión a través de habilidades cognitivas de alto nivel. Es por ello que se espera que si la finalidad del profesor es mejorar la habilidad lectora, se debe combinar el trabajo de la conciencia fonológica con otro tipo de instancias de intervención que ayuden directamente a esta (Caldera, Escalante & Terán, 2010).
- Intensidad de la intervención: Generalmente se ha intervenido entre

7 a 12 semanas con una intensidad de 3 a 5 sesiones por semana (Schuele & Boudreau, 2008). En este abordaje se propone, no considerar la CF como un plan acotado a un tiempo determinado. Más que cantidad de sesiones, se plantea la incorporación de esta habilidad en lo cotidiano, debido a que la cantidad e intensidad depende de cada niño, de sus habilidades, de sus experiencias, de su alfabetización previa, entre otros (Gorman, 2003), por lo que el abordaje debe ser conducido con flexibilidad. Es por lo tanto posible que un niño deba realizar tareas de conciencia fonológica durante todos los días de la semana como tan solo una vez a la semana y avancen en proporciones equivalentes.

- No sesgar la estimulación a niños con dificultades: La estimulación de la conciencia fonológica es beneficiosa tanto en niños con desarrollo adecuado del lenguaje como en niños que pueden presentar problemas en lectoescritura o problemas de lenguaje (Anthony & Francis, 2005; Hogan *et al.*, 2005).
- Hay que considerar en la dificultad de la tarea otros aspectos tales como:
 1. La complejidad de la palabra: No es lo mismo identificar la sílaba final de la palabra “aspiradora” que de la palabra “luna” (Anthony & Francis, 2005)
 2. Frecuencia de la palabra: Palabras comunes en los niños tenderían a ser más sencillas que palabras poco frecuentes. Por ejemplo en el caso de buscar reconocer la “p” es más fácil que la identifique en “pan” que en “pulóver” (Anthony & Francis, 2005).
 3. La posición del fonema: Según la posición que el fonema ocupe se puede tener distinto grado de dificultad (Casillas & Goikoetxea, 2007). Por ejemplo considerar la diferencia de la identificación del sonido “s” en la palabra “suma”, ubicado en posición inicial y sílaba directa en comparación con la palabra “pasto”, ubicada en coda silábica donde en el español de Chile tiende a ser aspirada (Cifuentes & Salamanca, 2012).
 4. Factores articulatorios: Si se trabaja en niños muy pequeños se recomienda evitar palabras que pueden resultar complejas de pronunciar debido a un proceso evolutivo normal (Anthony & Francis, 2005), por lo que es necesario considerar la composición fonética de las palabras (Chard & Dickson, 1999). En esta línea, en cada libro se procuró utilizar sonidos que debiesen estar adquiridos de acuerdo a la edad recomendada. Por ejemplo, en el libro n°1 destinado a niños de tres años se intentó evitar palabras con “rr” o con dífonos consonánticos como “dr” o “tr”.
 5. Rasgos distintivos: Jakobson (1968), afirma que la adquisición conlleva el aprendizaje de contrastes de rasgos más que de sonidos.

Es por ello que algunos sonidos son más discriminables que otros (Vivar & León, 2009) sobre todo con contraposición a otros sonidos en particular. En la elaboración de nuestro material se considera la cantidad de rasgos distintivos compartidos o que se diferencian como una característica de la dificultad de la tarea. Por ejemplo, en una tarea de identificación del sonido inicial /t/ (postdental, áfono, oral, oclusivo) primero se utilizarían distractores con fonemas que presenten mayor número de rasgos distintivos diferentes como lo es con el fonema /g/ (velar, sonoro, oral, oclusivo) y más adelante otros con más rasgos distintivos compartidos como sería con el fonema /d/ (postdental, sonoro, oral, oclusivo).

Cabe destacar que en disonancia con la literatura indagada, se encuentra que sería más sencilla la identificación de sílaba final en niños prelectores y en niños lectores, que la sílaba inicial (Chard & Dickson, 1999). Esto no ha sido así bajo la práctica en aulas de niños chilenos ya que independiente de la edad abordada han mostrado mayor facilidad para aprender el reconocimiento de estructuras en posición inicial que en posición final.

Tampoco se ha considerado el abordaje de rimas como proponen algunos autores (Anthony & Francis, 2005); Chard & Dickson, 1999); Mejía & Eslava, 2008), pues de acuerdo a la experiencia en niños chilenos, muchas veces se tiende a confundir el concepto de sílaba final con la concepción de rima.

BIBLIOGRAFÍA

- Anthony, J. & Francis, D. (2005). Development of Phonological Awareness. *Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Acosta, V., León, S. & Ramos, V. (1998). *Dificultades del habla infantil: un enfoque clínico*. Málaga, España: Aljibe
- Arancibia, B., Bizama, M. & Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista Signos*, 45 (80), 236-256.
- Bizama, M., Arancibia, B. & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *Onomázein*, 23, 81-103.
- Bravo, L. (2002). La Conciencia Fonológica como una Zona de Desarrollo Próximo para el Aprendizaje Inicial de la Lectura. *Estudios Pedagógicos*, 28, 165-177.
- Caldera, R., Escalante, D. & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, 31 (88), 15-37.

- Casillas, A. & Goikoetxea, E. (2007). Sílabas, Principio-Rima y Fonema como Predictores de la Lectura y la Escritura Tempranas. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (2), 245-259.
- Chard, D. & Dickson, Sh. (1999). Phonological Awareness: Instructional and Assessment Guidelines. *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Cifuentes, E. & Salamanca, G. (2012). Desarrollo y aplicación piloto de un instrumento para recoger datos del nivel fonético-fonológico. *Literatura y lingüística*, 25, 221-248.
- Coloma, C., Cárdenas, L. & De Barbieri, Z. (2005). Conciencia Fonológica y Lengua Escrita en Niños con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo. *Cefac*, 1 (4), 419-425.
- Cuadro, A. & Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (3), 333-345.
- Gorman, B. (2003). Phonological Awareness in Spanish: A Tutorial for Speech-Language Pathologists. *Communication Disorders Quarterly*, 25 (1), 13-22.
- González, M., Martín, M. & Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1), 45-54.
- Hogan, T., Catts, H. & Little, T. (2005). The relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the assessment of Phonological Awareness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 285-293.
- Jiménez, J. & O'shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45 (5), 2-22.
- Mejía, L. & Eslava, J. (2008). Conciencia Fonológica y Aprendizaje Lector. *Acta Neurológica Colombiana*, 24, 1-29.
- Rvachew, S. (2006). Longitudinal Predictors of Implicit Phonological Awareness Skills. *American Journal of Speech - Language Pathology*, 15 (2), 115-176.
- Schuele, C. & Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 39, 3-20.
- Serrano, F. & Defoir, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 2 (2), 13-34.
- Yoop, H. & Yopp, R. (2009). Phonological Awareness is Child's Play!. *Young Children*, 64 (1), 12-21.

Didáctica concreto-digital para potenciar la enseñanza de la lectura y escritura en educación inicial

Concrete-digital didactic to potentiate the teaching of reading and writing during initial education

Alberto Mora y Alejandra Garay

RESUMEN

Este trabajo se focaliza en la descripción de un material educativo que conjuga lo concreto-digital para la enseñanza de la lectura y escritura en educación inicial. Su didáctica se basa en una propuesta que concibe el aprendizaje de la lectura y escritura como un proceso significativo que tiene una fuerte función social. Asimismo se le da un valor importante a la creación de un ambiente focalizado en la experimentación y cooperación con el propósito de potenciar el desarrollo de habilidades comunicativas que son necesarias para la adquisición de nuevos aprendizajes.

En lectura, se busca que los niños descubran y disfruten de las oportunidades que ofrecen los distintos tipos de textos, mientras que en escritura que se familiaricen con las características del lenguaje escrito, mediante la producción de frases y textos breves. Cada unidad se inicia con un trabajo colectivo, en el que se retoman conocimientos previos mediante la presentación digital, posteriormente se utiliza material concreto para desarrollar la instancia de experimentación y reflexión y se finaliza la unidad con espacios de análisis y trascendencia de los temas abordados y con una autoevaluación por parte de los estudiantes.

En general, las actividades propuestas le permiten a la educadora de párvulos diversificar las estrategias de enseñanza vinculando material didáctico y herramientas digitales y adaptarlas a sus planificaciones y a las necesidades de los niños.

Palabras claves: lectura, escritura, ambiente, concreto- digital.

SUMMARY

This paper focuses on the description of an educational material that conjugates the concrete-digital for the teaching of reading and writing during initial education. Its didactic is based on the proposal that conceives the learning of reading and writing as a significative process that has a strong social function. Likewise an important value is given to the creation of an environment focused on experimentation and cooperation with the purpose of strengthening the development of communicational abilities that are necessary for the acquisition of new learnings.

In reading, it is expected that children discover and enjoy the opportunities that different types of books have to offer, while in writing it is expected that they get familiar with the characteristics of written language, through the production of sentences and short texts. Each unit is started with a collective work, in which previous knowledge is picked up again through a digital presentation, afterwards specific material is used for the development of an instance for experimentation and reflection and the unit is finished with spaces for analysis and transcendence of the topics that have been addressed and an autoevaluation from the students.

In general, the activities proposed let the pre-school teacher diversify the strategies of teaching linking didactic material and digital tools and adapt them to their planifications and necessities of children.

Keywords: reading, writing, environment, concrete-digital.

I. Nuestra mirada

El lenguaje es comunicación, y por tanto su uso comporta una determinada intención. Aprender a hablar supone también aprender a anunciar la intención y aprender a compartir un tema con un interlocutor y comentar sobre él. Desde este modelo se destacan los aspectos instrumentales del lenguaje, de tal manera que aunque solo se conozcan bien las reglas de funcionamiento del mismo, no será significativo si no se sabe cómo se utilizan, resulta prácticamente imposible su uso. De ahí la importancia que en el desarrollo de la lectura y escritura el entorno social que rodea al niño, es el componente pragmático del sistema lingüístico fundamental a la hora de analizar el lenguaje en su ámbito contextual, y así entender su funcionamiento, adquisición y desarrollo (Ortuño, 2010).

Es así como el modelo de enseñanza de la lectura y escritura en educación inicial que está a la base de nuestra propuesta es un modelo interactivo, porque entiende la lectura, escritura y la comunicación como un proceso que ocurre en interacción con nuestros aprendizajes previos, estrategias, propósitos del lector/escritor y contexto social. Este modelo reconoce que “leer y escribir es participar en la comunicación verbal humana y que para aprender a leer y escribir hace falta que los alumnos participen en actividades variadas de lectura y escritura, con finalidades, interlocutores y ámbitos de interacción diversos” (Murillo, 2006).

Bajo este modelo, reconocemos que la mayoría de nuestros estudiantes ha comenzado su interacción con la lectura y escritura antes de ingresar al sistema educativo formal, llevándonos a reflexionar, ¿por qué debemos esperar que nuestros alumnos sepan leer o escribir para ser lectores? Es aquí donde podemos ser un agente mediador, que enriquece los ambientes educativos con estrategias pertinentes que potencien el desarrollo de habilidades comunicativas, que serán necesarias para la adquisición de nuevos aprendizajes.

II. Ambientes educativos que enriquecen la enseñanza de la lectura y escritura

Es importante que la lectura y escritura coexistan a diario en las experiencias educativas de los estudiantes, en la cual los docentes recurren a estos objetos lingüísticos (calendario, organigramas, libretas, horarios, etc.) de manera espontánea, que invitan constante y sistemáticamente a los estudiantes a interactuar con estos, desafiándolos a interpretar y producir ciertos mensajes.

Los ambientes escolares en educación preescolar deben considerar espacios que valoren las producciones cooperativas que permiten la confrontación de ideas y experiencias de diferentes roles ante una situación comunicativa. A su vez, estos ambientes propician la confianza en los estudiantes al momento de escribir, leer, entregar y producir información (Repsi, 2012).

La diversificación de estrategias en las aulas releva real importancia en la creación de espacios que proveen desafíos mediante diferentes modalidades de trabajo, incorporando además el uso de tecnologías en el aula. En los últimos años han surgido varias propuestas innovadoras que articulan el material didáctico y las herramientas digitales para abordar la enseñanza de la lectura y escritura. En virtud de lo mencionado, a continuación se describe una didáctica que conjuga lo digital y lo manipulativo para emplear en estudiantes de 4 a 6 años.

III. Laboratorio concreto-digital de Comunicación

Los Laboratorios de Comunicación proponen experiencias de aprendizaje que potencien el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales en estudiantes de educación inicial, a partir de instancias de experimentación y reflexión, con dinámicas de trabajo colectivas, grupales e individuales.

La propuesta se sustenta en la promoción de los siguientes aspectos:

- Ambientes educativos que invitan a la experimentación con material didáctico y digital que potencian el protagonismo de los estudiantes y el trabajo cooperativo.
- La reflexión y análisis permanentes para que los estudiantes desarrollen procesos cognitivos progresivamente más complejos.
- El desarrollo de las competencias para alcanzar los objetivos de aprendizajes curriculares propuestos en el ámbito de comunicación.

Por ejemplo, en el caso del laboratorio de iniciación a la lectura, sus actividades

permiten a los estudiantes descubrir y disfrutar de las oportunidades que ofrecen diversos textos y promover la curiosidad por la lectura. El laboratorio de iniciación a la escritura favorece la producción de frases y textos breves en una etapa inicial permitiendo que los estudiantes puedan familiarizarse con las características del lenguaje escrito.

Es importante mencionar otro aspecto clave de la propuesta se relaciona con entregar a la educadora de párvulos una secuencia de clase digital, intencionada y significativa que permita ser un apoyo en las planificaciones diarias, transformándose en un guión pedagógico que considera por ejemplo, las tres etapas de la clase, preguntas desafiantes, autoevaluación, etc., permitiendo diversificar los modelos de enseñanza de la lectura y escritura, vinculando material didáctico y herramientas digitales que fomentan el uso de la tecnología en etapas tempranas.

IV. Implementación en aula

Los laboratorios se componen de unidades, cada unidad de trabajo permite a la educadora de párvulos adecuarla a su propio estilo de planificación y a las necesidades de sus estudiantes. La unidad comienza con el trabajo colectivo, en el que se retoman conocimientos previos mediante la presentación digital. Dependiendo de la experiencia, se utiliza el material concreto o digital que contienen los laboratorios para desarrollar la instancia de experimentación y reflexión. Para finalizar la unidad, se promueven espacios de análisis y trascendencia de los conceptos trabajados en ella.

Los laboratorios incluyen instancias de evaluación formativa, las que se desarrollan a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, con esto se pretende evidenciar el desempeño de los estudiantes para así permitir a la educadora de párvulos interpretar y decidir qué pasos seguir. Se propone que la educadora de párvulos realice las siguientes acciones en la implementación de las unidades:

- Promover la participación de los estudiantes en las actividades, suscitando la reflexión sobre sus aciertos y errores.
- Conducir las actividades de aplicación de los contenidos y retroalimentar de manera inmediata a los estudiantes.
- Promover la autoevaluación de cada estudiante, mediante indicadores presentados al final de cada unidad en la presentación digital.

V. Ejemplos de la didáctica en los laboratorios

Considerando la propuesta de implementación del recurso, es el docente quien despliega la unidad digital que considera una estructura de clase en tres etapas: contextualización, experimentación y formalización. La secuencia digital provee constantemente espacios de trabajo colectivos de interacción y reflexión, en la cual los estudiantes utilizan el lápiz digital para resolver la actividad, y espacios grupales que invitan y presentan instrucciones para que cada grupo

de trabajo pueda experimentar con el material concreto, siempre resguardando que la modalidad concreto-digital se sustente en el modelo interactivo que se encuentra a la base de la propuesta, es decir, contexto social significativo.

En nivel 2 del Laboratorio de iniciación a la lectura se plantea la unidad “Había una vez” (figura 1), la cual tiene como objetivo de aprendizaje que los estudiantes se familiaricen con el cuento identificando su contenido y sus partes, será mediante el jugar a leer que los niños, identificarán el inicio, problema, solución y final. Con esta unidad, se busca que los estudiantes desarrollen habilidades que se encuentran a la base de la construcción del significado de lo escrito, realizando preguntas previas a la lectura que permiten inferir en que consiste o de que se trata el cuento, apoyándose en las imágenes, título, forma, estructura, letras que pueden identificar, etc.



Figura 1. Ejemplo del material digital del laboratorio de iniciación a la lectura.



Figura 2. Algunos materiales que contiene el laboratorio de iniciación a la lectura.

En caso del Laboratorio de iniciación a la escritura en la unidad “Mi nombre es...” (figura 3) se busca que los estudiantes escriban su nombre, reconociendo las vocales y las letras que se requieren. Será mediante la experimentación con el alfabeto móvil y los cuadernillos de vocales y consonantes que los estudiantes jugarán a escribir sus nombres aproximándose a la escritura de forma significativa, dado que promueve el desarrollo de la identidad en un contexto desafiante.



Figura 3 Ejemplo del material digital del laboratorio de iniciación a la escritura.

VI. Reflexiones finales

De acuerdo a lo expuesto en este artículo, la enseñanza de la lectura y escritura es uno de los objetivos que día a día se presenta en las aulas de educación parvularia, surgiendo una interesante reflexión sobre cómo podemos diversificar experiencias desafiantes y significativas en ambientes educativos potencien el desarrollo de habilidades comunicativas.

La propuesta de enseñanza de lectura y escritura que se plantea en nuestros recursos de aprendizaje, considera un modelo interactivo que entiende la lectura, escritura y la comunicación como un proceso que ocurre en interacción con nuestros aprendizajes previos, estrategias, propósitos del lector/

escritor y contexto social. Esto enriquecido con una propuesta que enfatiza la importancia de complementar las experiencias educativas con diversidad de recursos, aproximando a los estudiantes a la tecnología en edades tempranas, en vínculo con materiales concretos intencionados que favorecen los procesos de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Murillo, M. (2006). Pasado y presente de la enseñanza de la lengua española en la educación preescolar costarricense. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 6(3), 26. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/pasado.pdf

Ortuño, A. (2010). La importancia de la comunicación y del lenguaje. *Revista Digital de Educación Mundo Educativo*, 39, 3-7. Recuperado de http://www.ecoem.es/administracion/revista/030_Mundo_Educativo_39.pdf

Repsi (2012). Documento de apoyo de Diplomado en Didáctica del Lenguaje oral y escrito. Situaciones habituales de escritura en la alfabetización inicial (Dirección Provincial de Educación Primaria).

Método picto-silabico de prelectura en español sobre formato digital: experimentación en clase de párvulos

*Picto-syllabic method of pre-reading in
Spanish on digital format: experimentation in
pre-school class.*

*Karim Chibout, Sandra Meza, Verónica Romo, Paulina Castillo,
Alejandra Rojas, Rogelio Vilches Vilches*

RESUMEN

En el presente texto, presentamos un método de prelectura que toma en cuenta los tres tipos de información implicados en la adquisición de la lectura, la palabra escuchada (información fonológica), la palabra escrita (información ortográfica) y la significación de esta palabra (información semántica). El método utiliza la sílaba como unidad de acceso más pertinente a la palabra para la población del estudio, es decir, niños/as de 4 a 5 años. Más precisamente, el aprendiz recibe tríadas silábicas componentes de cada palabra a aprender: la sílaba sonora, su grafía y un nuevo concepto, el *pictema*. Esto es, la representación figurativa de una sílaba.

El método de prelectura picto-fono-gráfico PALOMA se propone para la lengua española, está concebido para computador o tablet y permite representar y analizar los registros de uso de los estudiantes. Se presenta en cinco secuencias, en las que están implicadas 30 palabras a aprender, y sus respectivas evaluaciones por fase. Cada secuencia incluye cuatro actividades de familiarización, tanto con el método como con los gestos de uso del recurso digital. La concepción corresponde a un equipo franco-chileno y multidisciplinario. El objetivo de la presentación es interactuar con especialistas del área y participar del debate sobre la integración de la tecnología en el aprendizaje infantil temprano, de la lectura.

Palabras clave: español, prelectura, *pictema*, sílaba.

SUMMARY

In the following text, we present a method of prereading that takes into account the three types of information involved in the acquisition of reading, the heard word (phonological information), the written word (ortographic information) and the meaning of this word (semantic information). This method utilizes the syllab as a more pertinent access unit for the population of the study, in other words, children from 4 to 5 years. More precisely, the apprentice receives syllabic triads that compose each word that is to be learned: the resounding syllable, its graphics and its new concept, the pictema. This is, the figurative representation of a syllable.

The prereading picto-phono-graphic PALOMA method is proposed for the spanish language, it is conceived for computer or tablet and allows the representation and analysis of the usage record of the students. It is presented in five sequences, in which 30 words to be learned are implied, and their respective phase evaluations. Each sequence includes four activities to get familiar with, the method and the gestures of use for the digital resource. The conception belongs to a french-chilean multidisciplinary team. The objective of the presentation is to interact with specialists of the area and participate in the debate about the integration of technology in the early childhood learning process of reading.

Keywords: spanish, prereading, pictema, syllable.

1. Contexto

La lectura es una actividad cognitiva compleja y en parte automática (Fayol y Morais, 2004) que consiste en descifrar y comprender las secuencias de signos lingüísticos escritos (enunciados y textos). Para las lenguas de escritura alfabética, la comprensión lectora de alto nivel impone disponer de la *conciencia fonológica*, es decir, de la capacidad de distinguir las unidades del lenguaje hablado. Esta aptitud incluso sería una de las primeras condiciones para acceder a la lectura (Young-Sholten y Strom, 2005) y correspondería a un análisis intencional del lenguaje (Alegría, Pignot y Morais, 1982) permitiendo descubrir el principio alfabético (Morais, 1994) que asocia la unidad de más bajo nivel - el fonema - a su equivalente escrito -el grafema. De forma general, numerosas investigaciones que tratan de la adquisición de la lectura en los niños de 5 a 7 años (Bates y Frances, 1983; Galimard, 1998; Torgerson, Brooks y Hall, 2006) destacan la importancia de la unión sistemática entre la descomposición/recomposición sonora y gráfica de la palabra. La conciencia fonológica cubre varios niveles de segmentación: a la escala de la palabra (es lo que nos interesa en la actividad pre- lectora), se trata principalmente de la distinción de las sílabas (conciencia silábica) y de los fonemas al interior de esas sílabas (conciencia fonémica). La conciencia silábica aparece la más espontánea y se adquiere a los 4 o 5 años (Lieberman, Shankweiler, Fischer y Carter,

1974; Costermans, 1988; Morais, Content, Cary, Mehler y Segui, 1989); ella corresponde a una identificación sonora bastante simple de realizar: las sílabas se identifican fácilmente, cada una de ellas está marcada por una ruptura con la que la precede y/o la que la sigue. La aprehensión de los segmentos fonéticos y la comprensión del principio alfabético vendrán más tardíamente, hacia la edad de 6 años (Morais, Alegría y Content, 1987).

En Chile, un número creciente de niños/as ingresa al nivel preescolar, dentro del que se distribuyen en dos ciclos. El segundo de estos ciclos, separado en los niveles de transición I o NM1 (4 a 5 años) y II o NM2 (5 a 6 años), implicó en 2013 la atención de

458.000 niños (MINEDUC, marzo 2014) lo que corresponde a poco menos del tercio de la población chilena entre 0 y 5 años (Casen, 2011). Según esta encuesta, la población infantil de 0 a 5 años corresponde a un 8,4% de la población total del territorio nacional, entre ellos 47% están en situación de pobreza. Entre 1990 y 2011 se aprecia un aumento del 36% en la asistencia a jardines infantiles, marcando una tendencia a considerar en las nuevas propuestas curriculares.

2. El método de prelectura PALOMA

El método de prelectura que proponemos para el español está destinado a los aprendices de 4 a 5 años y se apoya prioritariamente sobre la sílaba como unidad fundamental de adquisición de la lectura, pues ella se ha revelado como constituyente de la cadena sonora de algunas de las palabras más familiares para los niños/as de esta edad. Nosotros respetamos así el ritmo de desarrollo cognitivo del niño/a quién debe reconocer la diferencia *significante-significado*⁸ (Saussure, 1916), para aplicar la segmentación silábica de las palabras. Además, nuestro método no se separa de las características fonológicas y morfológicas del español que está considerado, por una parte, como una lengua *silábica* en su ritmo, y, por otra, *transparente* (correspondencia poco variable entre sonido y grafía), en su ortografía.

En lo que concierne la transparencia ortográfica, ella parece tener una influencia sobre el aprendizaje de la lectura (Seymour, Aro y Erskine, 2003). Las lenguas transparentes facilitarían así la adquisición de la lectura: para el español (32 fonemas por 45 grafemas), que hacen que al final del primer año de aprendizaje el 92% de los niños/as sean lectores contra 32% para el inglés, considerado como una lengua opaca (40 fonemas por 110 grafemas).

En el método de lectura que presentamos, retomamos el modelo de adquisición de la lectura de U. Frith (1985) definido por tres etapas o estadios sucesivos permitiendo pasar del simple desciframiento a la comprensión:


- Estadio logográfico en el cual la forma escrita no está percibida como signo lingüístico, sino como una suerte de pictograma amalgamado a

⁸ El *significante* corresponde a la imagen acústica de un signo lingüístico y el *significado*, a su contenido o representación mental

otros elementos visuales (color, forma, tamaño y ubicación espacial).

- Estadio alfabético durante el cual el niño/a asimila la relación entre las unidades fonológicas y su grafía (letras y grupo de letras) hasta el principio alfabético. En esta etapa, la lectura es analítica y relativamente lenta.
- Estadio ortográfico a partir del que el tratamiento de la palabra escrita es global, incluso en la memoria.

3. El pictema

Con el fin de adecuar el método a los dos primeros estadios – los que corresponderían a la etapa de pre-lectura -, asociamos la dimensión del primer estadio y los caracteres fonológico y gráfico, del segundo. Con ese fin, el método puesto en obra puede ser calificado de *picto-fono-gráfico* en la medida que él retoma un método silábico (sílabas “sonoras” asociadas a su grafía) enriquecida de ayudas visuales bajo la forma de puzles picturales. Para sostener el aprendizaje de las sílabas y reforzar la relación *significante/significado*, para cada palabra a aprender, disponemos de una imagen concreta correspondiente a esta palabra. Por ejemplo, / boca/ es representada por medio de las **sílabas gráficas** **bo** y **ca**, con sus mismas *sílabas sonoras* y de sus *versiones figurativas* , que hemos denominado *pictemas*. De suerte que creamos *sílabas picturales ad hoc* y arbitrarias, con el objetivo de concretar una relación abstracta signo- sentido. El *pictema* es contextual, varía de una palabra a la otra y juega el rol de soporte visual en la asimilación de la segmentación silábica de la palabra, pero además en la relación entre la sílaba y su grafía. A través de la mediación figurativa, esperamos entregar un punto de apoyo familiar al niño/a para la adquisición de la grafía de cada sílaba de una palabra. En la actividad de reconocimiento de las unidades silábicas, proponemos, en primer lugar, la representación simultánea acústica y figurativa (*pictema*) de cada sílaba. A continuación, estos mismos elementos familiares para los niños/as son presentados al mismo tiempo que la representación gráfica de la sílaba. Finalmente, los elementos sonoros y figurativos desaparecen progresivamente en beneficio de la grafía, de suerte que el niño/a pueda distinguir las fronteras silábicas y descomponer/recomponer la palabra sobre la base de la escritura sola.

En la correspondencia fonía-grafía, el *pictema* es un intermediario visual privilegiado para *materializar* y contextualizar un nuevo código escrito totalmente abstracto. Los efectos benéficos de las ayudas visuales (imágenes) presentadas simultáneamente con las informaciones verbales sobre el aprendizaje han sido confirmadas por la comunidad de investigadores, tanto sobre las palabras como sobre las frases (Paivio, 1986) y sobre los textos (Glenberg, 1992). Según la teoría de la doble codificación (Paivio, 1971), coexistirían dos sistemas de representación simbólica (tratamiento y reserva en memoria) que funcionarían de manera distinta y complementaria: un sistema verbal y un sistema pictórico.

En nuestro caso, la asociación *pictema*-sílabas, sonora y gráfica, permitirá la activación simultánea de los dos tipos de codificación.

Globalmente, el método es interactivo y plurimodal en la medida que la misma información silábica está presentada *visualmente* (grafía y *pictema*), *auditivamente* (imagen acústica) y que el aprendiz deberá componer/descomponer *manipulando* los elementos silábicos visuales. Los códigos y las modalidades sensoriales deberían ayudar más aún a la adquisición y a la consolidación de la competencia lectora. Así, a través de las situaciones interactivas y de los media, tomamos en consideración la diversidad de los aprendices lectores que podrían utilizar una modalidad sensorial privilegiada para el tratamiento de la información: en suma, un *learning by seeing/hearing/doing* o un aprendizaje a partir del ver-escuchar y hacer.

Más precisamente, el aprendiz recibe triadas silábicas (figura 1) componentes de cada palabra a aprender: la sílaba sonora, su grafía y el pictema asociado.

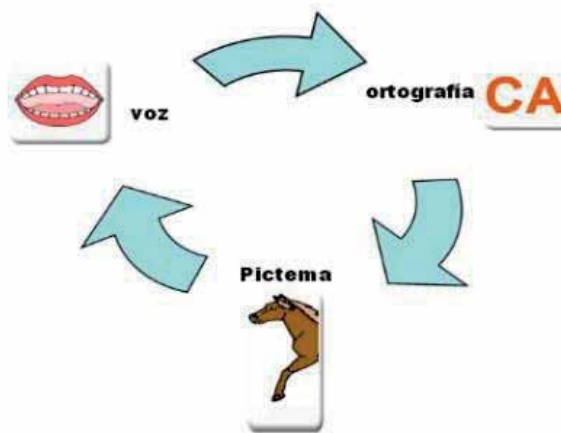


Figura 1. Triada silábica y prelectura

El *pictema* facilita la asociación grafía / significación contextualizando la sílaba y ayuda al niño/a a agenciar las sílabas por recomposición de un puzzle visual. Este último punto tiene también un interés en la remediación en lectura para los casos de dislexias causadas por desórdenes de la atención viso-espacial (Vidyasagar & Pammer, 2010).

Nuestro trabajo hace igualmente eco a la perspectiva constructivista de la adquisición del lenguaje escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979; Ferreiro 2002), según el cual los niños/as siguen una evolución *psicogenética* descompuesta en cuatro niveles sucesivos:

- Hacia los 4 años, el nivel pre-silábico durante el cual el niño/a establece una correspondencia entre un todo sonoro con un todo gráfico. La percepción de la palabra escrita, formada por signos similares a las letras es global en este nivel.
- Hacia 5 años, el nivel silábico indica que la unidad sonora y grafica privilegiada es la *sílaba*. El niño/a hace la relación entre esos dos componentes de la palabra.
- Entre 5 y 6 años, el nivel silábico-alfabético está caracterizado por la copresencia del vínculo sonido/ grafía de tipo silábico y de la asociación grafema/fonema (principio alfabético).
- Hacia los 6 años, el niño/a accede al nivel alfabético definido por la adquisición del principio alfabético (un signo = un fonema).

Este ritmo de adquisición variaría de un niño/a a otro. Así, el método combinatorio de tipo grafo-fonémico cuando es impuesto al inicio de primaria no convendría a los niños/as que no han llegado al estadio idóneo para afrontarlo. Tanto el modelo de Frith como el de Ferreiro y Teberosky nos confirman la idea de privilegiar la sílaba como unidad primera a la base de la sensibilización a la lectura de palabras aisladas.

Es igualmente necesario de hacer notar que comenzamos la actividad de prelectura con una estructura silábica de la forma CV (consonante-vocal) porque ella aparece frecuentemente en las lenguas y es utilizada muy temprano en el lenguaje del niño/a (MacNeilage y Davis, 2000). Como perspectiva de trabajo, esperamos evolucionar hacia las estructuras menos frecuentes de tipo VC y/o compuestas de un trisílabo de tipo CCV.

4. Algunos aspectos pedagógicos vinculados al pilotaje

La dimensión pedagógica del método de prelectura ha requerido la elaboración de un protocolo de aplicación que distingue cuatro actividades previas de contextualización y aproximación global a las palabras (canción noticia, palabra generadora y cuento) que luego será desarrollada en cinco secuencias con un total de 30 palabras. Asimismo, se ha elaborado una batería de ejercicios de evaluación de proceso, de dos actividades por secuencia⁹. Las competencias vinculadas a la fase de familiarización son: identificación, comparación, clasificación, análisis y comprensión.

En relación con la creación del método para computador y tablet desde un principio, se vincula a los objetivos y orientaciones pedagógicas acordes a nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje (Vilches, 2005; Romo, 2008), explicitados en parte en las bases curriculares vigentes (Peralta, Arancibia y Blanco, 2004), dada la necesidad de comprender con precisión los aportes eventuales al aprendizaje de los niños/as preescolares de los espacios informáticos (UNICEF,

⁹ Las actividades enunciadas no se desarrollan debido al límite de páginas solicitadas en las bases del Seminario. Ellas serán presentadas al momento de la ponencia

1990; OCDE, 2010). En consideración a que los estudiantes de párvulos serán eventualmente evaluados en competencias TIC en II Medio (SIMCE TIC, 2013), sumado a la emergencia de nuevos dispositivos que reconfiguran el acceso al conocimiento, surge la necesidad de una metodología de recogida, análisis y representación de datos Web susceptibles de ser evaluados e interpretados pedagógicamente. En ese contexto, realizar la enseñanza de la lectura a partir de herramientas tecnológicas, resulta una oportunidad.

La investigación en análisis de registros a partir de trazas de uso aplicadas a la educación, se concentra en la actividad digital de los estudiantes de primaria, secundaria y universitaria (Egyed-Zsigmond, Mille y Prie, 2003; Champin, Prie y Mille, 2003; Trails, 2004; Meza, 2014) varias de tales experimentaciones pueden ser adaptadas a niños/as menores, especialmente la reconstrucción de recorridos individuales dado que su objetivo está dividido en la representación de la actividad (lo que no requiere adaptación) y en su análisis (lo que está sujeto a un protocolo de análisis de especialistas de la infancia). Analizar estos espacios a través de la modelización de los registros de conexión (Choquet, Delozanne y Luengo, 2007) desde los primeros años de escolarización constituye un desafío para la comunidad de investigadores en los temas de la infancia, en nuestro país. Un ejemplo de ello, sobre la base de grafos representados a partir de registros de conexión de la plataforma Moodle, puede apreciarse en la figura 2. Los colores representan a los estudiantes, los nodos, las funciones digitales y los arcos, los desplazamientos de uso:

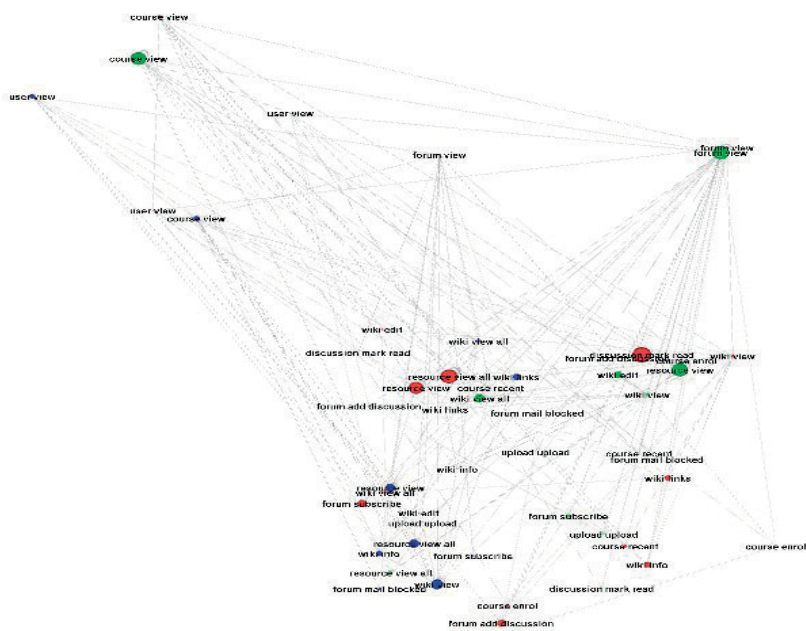


Figura 2. Grafos de recorrido de navegación Web, de 3 sujetos.

5. Conclusión

En síntesis, el método que se presenta favorece la mecánica de reconocimiento de los componentes de la lectura, junto con colaborar en la familiarización temprana con los fonemas y grafemas silábicos del español. Pensamos que tal proceso temprano, redundante en una potenciación emocional, toda vez que la propuesta de prelectura no constituye una obligación en la educación parvularia de nuestro país.

En el nivel de aprendizaje NM1, es muy probable que el niño/a asimile la sílaba escrita como una “gestalt”, por memorización fotográfica. En efecto, como lo hemos dicho más arriba, la capacidad de establecer la relación grafema-fonema (principio alfabético) aparece más tardíamente. Sin embargo, esta relación esencial a la lectura podrá ser abordada en los dos años que siguen sobre la base de descomposición silábica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alegría, J., Pignot, E. y Morais, J. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition*, 10, 451-456.
- Bates, L. y Ilg, F. (1983). *L'enfant de 5 ans*. Paris: Editions PUF.
- CASEN 2011. Infancia y adolescencia. *Diapositivas*, Ministerio de Desarrollo Social, 05 de agosto de 2012. Ministerio de Desarrollo Social (5 de agosto de 2012). *Encuesta de caracterización socioeconómica, CASEN 2011* [diapositivas de PowerPoint]. Champin P., Prie Y. y Mille, A. (2003). MUsETTE: Modeling USEs and Tasks for Tracing Experience. Workshop 'From Structured Cases to Unstructured Problem Solving Episodes For Experience-Based Assistance', *ICCBR'2003*, Trondheim, Noruega, 279-286.
- Choquet, C., Delozanne, E. y Luengo, V. Numéro spécial Analyses des traces d'utilisation dans les EIAH, *Revue STICEF* 14, 2007. Recuperado de: <http://sticfe.org> [Fecha de consulta: 28 de julio de 2014].
- Costermans, J. (1988). *Psychologie du langage*. Bruxelles: Editions Mardaga.
- Fayol, M. y Morais, J. (2004). La lecture et son apprentissage. In *L'évolution de l'enseignement de la lecture en France*. Paris : Ministère de L'éducation nationale.13-60.
- Egyed-Zsigmond, E., Mille, A. y Prie, Y. (2003). Club (Trèfle): a use trace model. *5th International Conference on Case-Based Reasoning ICCBR'2003*, Trondheim, Noruega, 146-160.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Colección Popular, Educación y Pedagogía. México: Fondo de Cultura Económica.

- Ferreiro, E. Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura y el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In Patterson, K.E., Marshall J.C. & Coltheart M. (Eds.), *Surface dyslexia: Cognitive and Neuropsychological studies of phonological reading*. London: Erlbaum.
- Galimard, P. (1998). 6 à 11 ans. Développement de l'intelligence, maturation affective et découverte de la vie sociale. Paris: Editions Dunod.
- Glenberg, A.M. y Langston, W.E. (1992): Comprehension of illustrated text: Pictures help to build mental models. *Journal of Memory and Language* 31, 129-151.
- Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Fischer, F., y Carter, B. (1974). Explicit syllable and phoneme segmentation in the young child. *Journal of Experimental Child Psychology*, 18 (2), 201-212.
- MacNeilage, P. y Davis, B. (2000). On the Origin of Internal Structure of Words Forms. *AAAS: Science* 288, 527-531.
- Meza, S. (2014). Enseigner et apprendre en ligne: vers une sémiotique de la navigation Web. Une étude exploratoire. Sarrebruck: Presses académiques Francophones. Disponible en: <https://www.morebooks.de/store/fr/book/enseigner-apprendre-en-ligne:-vers-une-s%C3%A9miotique-de-la-navigation-web/isbn/978-3-8416-2482-6>
- MINEDUC (2014). Documento borrador de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia para el segundo nivel de transición. Recuperado de: http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/documento_borradornt2.pdf [Fecha de consulta: 22 de julio de 2014]
- Morais J., Alegria J. y Content A. (1987). The relationship between segmental analysis and alphabetic literacy: An interactive view. *European Bulletin of Cognitive Psychology* 7, 415-438.
- Morais, J., Content, A., Cary, L., Mehler, J. y Segui, J. (1989). Syllabic segmentation and literacy. *Language and Cognitive Processes* 4, 57-67.
- Morais, J. (1994). *L'Art de lire*. (Trad. Cast.: *El arte de leer*. Madrid: Visor, 1998).
- OECD (2010). Are the New Millennium Learners Making the Grade?: Technology Use and Educational Performance in PISA 2006. Centre for Educational Research and Innovation, Paris: OECD Publishing.
- Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: a dual coding approach*. Oxford. England: Oxford University Press.
- Peralta, V., Arancibia, E. y Blanco, R. (2004). Aprendiendo de las experiencias. Reforma curricular de la Educación Parvularia. MINEDUC/UNESCO, Santiago: Editorial Trineo S.A.
- Romo, V. (2008). La Educación Parvularia en el Siglo XXI, En: *La Educación Parvularia en Chile en el Siglo XXI*. Colegio de Educadores de Párvulos de Chile
- A.G. Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

- Seymour, P. H. K., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology* 94, 143–174
- SIMCE TIC (2013). *Desarrollo de habilidades digitales para el siglo XXI en Chile. Qué dice el SIMCE TIC?* Santiago: LOM.
- Torgerson, C. J., Brooks, G. and Hall, J. (2006). *A Systematic Review of the Research Literature on the Use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling*. London: DfES Research Report 711.
- TRAILS (2004). Personalised and Collaborative Trails of Digital and Non-Digital Learning Objects. Kaleidoscope Project. Recuperado de: <http://www.noie-kaleidoscope.org> [Fecha de consulta: 10 de julio de 2014].
- UNICEF (1990). Children and Development in the 1990s: A UNICEF Sourcebook, on the occasion of the World Summit for Children. New York, 26-30 sep. 1990. Recuperado de: http://www.unicef.org/about/history/files/sourcebook_children_1990s_part5.pdf [Fecha de consulta: 23 de mayo de 2014]
- Vidyasagar, T. R., and Pammer, K. (2010). *Dyslexia: a deficit in visuo-spatial attention, not in phonological processing*. Trends Cognitive Science (Ed.) 14, 57–63.
- Vilches, R. Infancia y computadoras: animismo infantil en la escuela. *Revista de Ciencias Sociales* 1, 2005. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, Santiago.
- Young-Sholten, M. y Strom, N. (2005). First-time L2 Readers: Is there a critical period? Recuperado de: <http://lotos.library.uu.nl/publish/articles/000171/bookpart.pdf> [Fecha de consulta: 28 de julio de 2014].

“Un buen comienzo”: estrategia para la instrucción de Vocabulario en Nt1 y Nt2

“A good start”: Strategy for the instruction of vocabulary in NT1 and NT2

Diaz, Carolina; Castro, Trinidad; Equipo un buen comienzo, Fundación educacional oportunidad

RESUMEN

El desarrollo del lenguaje constituye uno de los hitos más relevantes en la vida de un niño y debe trabajarse desde preescolar, sobre todo considerando la contundente evidencia respecto de su influencia en el éxito académico futuro (Cunningham & Stanovich, 1997; Juel, 1988; Sanford, 2000). Un Buen Comienzo es un proyecto de desarrollo profesional docente con foco en lenguaje, que ha venido trabajando desde

2008 estrategias en esta área, incluyendo desarrollo de vocabulario. En este documento, se presenta la metodología aplicada para la instrucción del vocabulario, y los resultados estadísticamente significativos que se han obtenido con la misma en combinación con la aplicación de una metodología de mejora continua.

Palabras Clave: un Buen Comienzo, instrucción de vocabulario

SUMMARY

The development of language constitutes one of the most relevant milestones in the life of a child and must be worked on from pre-school, even more considering the overwhelming evidence in regard of its influence in future academic success (Cunningham & Stanovich, 1997; Juel, 1988; Sanfor, 2000). A Good Start is a professional teaching project with focus on language, that has been working in strategies in this area since 2008, including the development of vocabulary. In this document, the applied methodology for the instruction of vocabulary, and the statistically significative results that are obtained are presented with the combination of the appliacion of a continuous improvement methodology.

Keywords: A Good Start, vocabulary instruction.

1. Introducción

Existe contundente evidencia de que un alumno/a con un bajo desarrollo en sus habilidades de lectoescritura en los primeros años escolares, tiene una mayor probabilidad de presentar problemas académicos a lo largo de toda su escolaridad (Cunningham & Stanovich, 1997; Juel, 1988; Sanford, 2000). A su vez, se ha demostrado que niños/as en situación de pobreza y de vulnerabilidad, tienen una clara desventaja respecto de niños/as de un nivel socioeconómico más enriquecido en cuanto a sus habilidades en lenguaje (Snow, Burns & Griffin, 1998), pero más importante aún, se ha demostrado que esta situación sí es prevenible.

El desarrollo de las habilidades de lectoescritura, supone una disminución en la repitencia escolar, la que a su vez tiene una estrecha relación con la deserción escolar en secundaria (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Ensminger & Slusarcick, 1992).

Hay un conjunto de habilidades tempranas que predicen el éxito en la lecto-escritura, y que son fundamentales desde los primeros años del niño/a (Snow et al., 1998) **y deben** ser trabajadas de manera explícita y constante en el aula. Estas son conocimiento de las letras, conciencia fonológica, vocabulario, comprensión oral, motivación e interés por la lectura y conocimiento de lo impreso.

El presente artículo se adentra específicamente en el vocabulario y en su importancia a la hora de desarrollar la comprensión. La estrategia aquí planteada ha sido implementada como parte del Proyecto Un Buen Comienzo desde 2008, y ha demostrado –siempre en el contexto de la implementación completa de UBC, considerando todas sus áreas de intervención– mejorar en la práctica el aprendizaje de esta habilidad.

2. Descripción propuesta metodológica

Para interpretar el significado de un texto es necesario conocer alrededor del 90% a 95% de las palabras del mismo (Nagy W.E. & J Scott, 2000), y ésta es una de las razones fundamentales para comenzar un trabajo temprano en vocabulario. Es probable que un niño que no logra comprender lo que escucha o lee, no conozca la cantidad de palabras necesarias para hacerlo.

Los niños y niñas ingresan a la educación escolar con “diferencias significativas” en el conocimiento de vocabulario, las que se dan por diferencias socioeconómicas, y no de raza, género o lugar que ocupan dentro de la familia (Hart&Risley; 1995). Esto es especialmente importante, si se considera que los niños que ingresan a la educación escolar con un conocimiento limitado de vocabulario tienen un desarrollo dispar en relación a aquellos que ingresan con un mayor manejo del vocabulario (Baker, Simmons, & Kame’enui, 1997). En efecto, aquellos que ingresan con un conocimiento de vocabulario más limitado, aprenden un 25% de las palabras diarias que aprenden aquellos que ingresan al sistema con un mayor dominio, y esto se ve definido principalmente por el

nivel de exposición de nuevas palabras al que se ve enfrentado el niño desde el hogar.

Sin embargo, la mayoría de las dificultades que presentan los primeros lectores, ya en etapa escolar, pueden reducirse si se proveen experiencias tempranas apropiadas relativas al lenguaje y la alfabetización (Vellutino & Scanlon, 2002). Así, no sólo se justifica la existencia de un plan enfocado en lenguaje en edad preescolar, sino que se entiende como una inversión estratégicamente necesaria.

Un Buen Comienzo (UBC) es un proyecto de desarrollo profesional docente con foco en lenguaje, área en la cual se desarrollan estrategias en comprensión oral, escritura emergente y vocabulario. El proyecto funciona en base a módulos de capacitación, con posteriores acompañamientos en el aula, en los que se pone en práctica lo visto en los módulos. Así, en un primer acompañamiento un facilitador realiza un modelaje de la aplicación de la estrategia de lenguaje enseñada, y en un segundo acompañamiento, es el educador en servicio quien implementa la estrategia. Ambas sesiones se estructuran en base a un pre-acompañamiento, en el que se revisa la planificación desarrollada por el educador, el acompañamiento mismo, en donde se aplica la estrategia con los niños, y un post acompañamiento, en el que se analizan los resultados de los niños y se reflexiona sobre el proceso.

La propuesta de UBC para la instrucción en vocabulario para niños de NT1 y NT2, se construye a partir de la investigación en la materia, especialmente en base a los planteamientos de Beck, Mckeown y Kuncan (2002). La estrategia debe ser aplicada al menos dos veces a la semana, y se ha ido modificando en base a la experiencia en el terreno. Esta propuesta considera tres puntos elementales y transversales que deben estar presentes, independiente de la interacción que se escoja para trabajar la palabra:

a. Frecuencia y sistematicidad.

Sólo la consistencia en el uso de una nueva palabra, asegurará su aprendizaje. En ese sentido, es esencial que el educador o el adulto mediador, sea capaz de aplicar las estrategias e incorporar la palabra al uso diario -ya sea mediante actividades específicas para utilizar la palabra, o en instrucciones y comunicación oral diaria-, para promover así la incorporación de la misma al lenguaje de los niños. Las múltiples exposiciones a la palabra es tan fundamental, que es necesario incluso contar con el apoyo de la familia para el refuerzo de la misma desde el hogar.

b. Importancia del contexto

Para desarrollar y ampliar el vocabulario en los niños, es que se hace imprescindible un trabajo cuidadoso y planificado en torno a las nuevas palabras provenientes de contextos significativos, de manera que éstas resulten relevantes y generen en el niño el “deseo” de aprender su significado. En el caso de UBC, se trabaja a partir del contexto de un cuento, por ser estos una buena fuente de palabras útiles y más sofisticadas, y resultar atractivos para los niños.

c. Rol del educador/mediador

El rol del educador es diseñar actividades focalizadas en la instrucción de vocabulario, y reforzar la adquisición de la palabra diariamente, de forma sistemática y frecuente. Para esto sugerimos trabajar con los libros de la biblioteca de aula, seleccionando al menos tres palabras de vocabulario presentes en cada texto, lo que constituye el punto de partida para una instrucción de vocabulario.

Las “múltiples exposiciones” a una nueva palabra son importantes porque “los niños pequeños tienen una tendencia muy fuerte a limitar el uso de una palabra al contexto en el que fue presentada inicialmente”. (Beck, Mckeown y Kuncan, 2002; 25) El educador debe seguir trabajando con la palabra, ya sea usándola en nuevos contextos, asociándolas a experiencias propias o a nuevas historias.

Por último, el educador deberá guiar y mediar las respuestas de los niños de manera de sacarlos de un mismo contexto o de redirigir en aquellos casos en que la respuesta no corresponda, además de trabajar extendiendo el uso de la nueva palabra enseñada en todas las instancias que sea posible, siendo un modelo en su uso y promoviendo que se utilice en las respuestas que den los niños o en los diálogos que se produzcan entre ellos.

2.1 Estrategia Instruccional

La selección de las palabras adecuadas es tan importante como el proceso mismo de instrucción. Beck, Mckeown y Kuncan (2002) proponen tres niveles de palabras, en donde las de nivel dos son las más adecuadas, puesto que son palabras de uso frecuente, indispensables para la comprensión, que en su gran mayoría definen conceptos importantes y se pueden encontrar en una variedad de disciplinas. Estas palabras juegan un rol fundamental en el desarrollo del lenguaje y directo en la comprensión (Ej: coincidencia, absurdo, afortunado, impresionar, consejo, simular, etc.)

Las palabras de nivel uno no deben enseñarse explícitamente, porque son palabras básicas que los niños ya conocen o saben. (Ej. Casa, baño, reloj, caminar), y las palabras de nivel tres tampoco deben enseñarse en esta edad, porque son de uso poco frecuente, por lo general muy específicas de una disciplina y a las que difícilmente los niños estarán expuestos. Sin embargo, si aquellas palabras son necesarias para entender el contexto específico, deberán enseñarse en ese momento. (Ej. esfigmomanómetro, dactilografía, fonémica, hidrocarbano, etc.)

Los criterios principales para la selección y posterior instrucción de una palabra son su importancia y utilidad (pueden usarse en distintos contextos), su potencial instruccional (pueden trabajarse de distintas maneras), y su comprensión contextual (niños manejan el concepto de forma vaga o incorrecta).

Considerando todo lo anterior, la propuesta para el trabajo de vocabulario se estructura en 8 pasos, los que se definen a continuación.

1. Explicitar objetivo de la actividad: Antes de comenzar, siempre es

necesario explicar a los niños la importancia de aprender palabras nuevas.

2. Leer el texto sin detenerse demasiado para no interrumpir la secuencia de la historia. La lectura fluida permite mantener la atención de los niños.
3. Volver al contexto del cuento, para retomar la palabra que se va a aprender. (EJ: “¿Recuerdan que en el cuento decía que Cocodrilo se sintió *dichoso* cuando vio a los otros cocodrilos que se reían y revolcaban en la laguna”?)
4. Definir la palabra dentro del contexto del libro, a través de un significado preciso y amigable. Las palabras no aparecen por una decisión arbitraria del adulto, sino, que son parte de un texto, y por lo tanto están al servicio de la comprensión.
5. Señalar ejemplos con la nueva palabra, yendo siempre más allá del contexto del texto específico, invitando a los niños a relacionarlo con sus propias experiencias. Luego de dar ejemplos propios, invitar a los niños a dar nuevos ejemplos de uso de la palabra y en nuevos contextos. Es importante no limitarse a un solo contexto, porque existe el riesgo que el niño crea que esa palabra es sólo aplicable a ese contexto y a ninguno más.
6. Decir fuerte y repetir con los niños la palabra, para que se acostumbren a su pronunciación y se fije la huella fonológica de la palabra.
7. Realizar una interacción oral con la palabra. Estas pueden ser: preguntas, razones, elecciones, ejemplos o trabajo motor.
8. Ubicar la nueva palabra en el muro de palabras.

El punto 7, se refiere a la realización de una interacción para trabajar la palabra. Se propone trabajar con 4 estrategias interactivas definidas por Beck:

- a. Preguntas: Son interrogantes que llevan a una definición más profunda, e invitan al niño a expresarse utilizando la palabra
- b. Razones: Son interrogantes que invitan a los niños a dar argumentos demostrando la comprensión de la palabra.
- c. Ejemplos: Son situaciones que sirven para ilustrar el significado de una palabra. En una primera instancia son dados por el adulto, luego se invita a los niños a dar los ejemplos.
- d. Elecciones: Los niños deben elegir entre dos situaciones, presentadas por la educadora, la que corresponda al significado de la palabra. Si corresponde a la palabra la dicen fuerte, sino se tapan la boca con las manitas, levantan las manos, aplauden etc.

Además de las interacciones propuestas por Beck, nuestra estrategia incluye una quinta interacción, en donde el niño relaciona el significado de la palabra con una acción específica.

- e. Trabajo motor: Los niños aplican la palabra aprendida a partir de un trabajo motor.

Estas estrategias deben ser trabajadas en un comienzo en forma individual, de manera que el niño las conozca y se familiarice en lo que tiene que hacer. Una vez que ya las conozca y domine, se pueden usar dos estrategias en forma combinada para una misma palabra, si es que esta combinación ayuda a consolidar el significado de la palabra.

Las estrategias de elecciones y motor, son estrategias donde el niño más que verbalizar una respuesta, debe ejecutar su significado o identificar a través de un movimiento (taparse la boca, ponerse de pie) cuál es el que corresponde al significado de la palabra. Por lo tanto, el adulto siempre deberá realizar preguntas o pedir ejemplos, que ayuden al niño a utilizar en su respuesta la nueva palabra, de manera así de comprobar si el niño comprendió el significado de la palabra, ya que puede haber imitado el movimiento o la elección, sin comprender realmente el significado. Es clave que estas preguntas se acompañen de una explicación de manera de poder asegurar la comprensión de su significado.

Por último, se recomienda tener siempre a la vista un resumen de esta secuencia, para así permitir al educador recordar cada paso. Esta secuencia se puede complementar con actividades de extensión para que el niño vuelva a trabajar la palabra en su entorno familiar y se extienda su uso, ayudando a su consolidación. Es importante recalcar que estas son sugerencias, por lo que el orden de las estrategias puede modificarse si resulta más cómodo para el docente.

2.2 Propuesta de evaluación formativa

A la hora de verificar si los niños están aprendiendo nuevas palabras, no basta con evaluar el grado de participación que el niño tuvo con la interacción propuesta, sino que hay que considerar que elabore frases en donde la utilice. Esto demostrará que el niño ha comprendido el significado correctamente y que está incorporándola a su repertorio. Se propone considerar los siguientes ámbitos a la hora de evaluar:

- a. Identificación de ejemplos en diversos contextos: capacidad del niño de formular ejemplos diferentes a los dados por el adulto, pertinentes al significado de la palabra.
- b. Utilización de la palabra: el niño responde a una pregunta o da un ejemplo utilizando la nueva palabra.
- c. Justificación del ejemplo dado: el niño ofrece un ejemplo y una justificación que tiene sentido con el significado de la palabra.

3. Resultados

Como la aplicación de la estrategia de vocabulario se da siempre en el contexto de la implementación de UBC, considerando todas sus áreas de

intervención y estrategias específicas en el área de lenguaje, existen pocos resultados que muestren su efectividad de forma aislada. Sin embargo, se observa un aumento en el tiempo de instrucción de vocabulario con esta estrategia en particular en las educadoras participantes del programa entre los años 2008 y 2011, según los resultados del estudio Un Buen Comienzo (Mendive y Weiland, 2014), para una muestra de 119 educadores y 1868 niños. Según este el reporte, “los educadores que recibieron UBC destinaron significativamente más tiempo a los tópicos de alfabetización inicial UBC que las del grupo de comparación: 11.63 minutos más en una jornada diaria a fines de NT1, y 9.72 minutos más a fines de NT2. Por otro lado, el mismo estudio muestra que “a fines de NT1 los educadores del grupo de intervención implementaron con mayor probabilidad estrategias en todas las dimensiones estudiadas: por una parte exposición a textos y comprensión oral con un tamaño de efecto moderado; y por otra vocabulario y escritura emergente con un tamaño de efecto pequeño” (Mendive y Weiland, 2014; p.2)

Por otro lado, los resultados de los niños a partir de la evaluación estandarizada que se realiza con la batería Woodcock-Muñoz, no han mostrado mejoras significativas en vocabulario. Sin embargo, una segunda evaluación de lenguaje que se realiza de forma periódica en las escuelas que implementan el proyecto, muestran mejoras estadísticamente significativas en los niveles de logro de los niños en aquellas salas que aplicaron la estrategia de vocabulario en conjunto con la metodología de mejora continua¹⁰ desarrollada por UBC en la cohorte 2011-2012 (N: 255 niños), en comparación con aquellas salas que no introdujeron la metodología de mejora.

4. Discusión

Al tratarse UBC de un programa integral, resulta difícil atribuir los resultados obtenidos a una u otra estrategia, puesto que todas ellas se implementan de forma simultánea. Sin embargo, no podemos desmerecer la experiencia que adquieren las educadoras en el terreno, y cómo ellas son capaces de percibir mejoras en los niños que muchas veces no alcanzan a ser estadísticamente significativas o no se reflejan en los resultados de pruebas estandarizadas. Así, tanto las educadoras del proyecto como las familias de los niños, son capaces de percibir un avance en relación al vocabulario, a través del uso e integración de nuevas palabras en su lenguaje diario. Por otro lado, la evaluación formativa demuestra también mejoras en esta habilidad, específicamente en aquellas salas con metodología de mejora continua, que en el caso de vocabulario ha influido principalmente en la frecuencia con la que se realiza la estrategia, y en el uso constante de los datos y resultados de los niños, para el ajuste y adaptación de la misma a las necesidades que

¹⁰ La estrategia de mejora continua de UBC se desarrolla en baser al modelo del Institute of Healthcare Improvement (IHI)

presenta cada sala de clases. De este modo, se recomienda continuar aplicando la estrategia de forma frecuente (al menos 4 veces a la semana), en combinación con la metodología de mejora.

BIBLIOGRAFÍA

Alexander K., Entwisle D. & Horsey C. (1997) From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education* Vol. 70, No. 2 (Apr., 1997)

Baker, Simmons, & Kame'enui. (1997). Vocabulary acquisition: Research bases. In Simmons, D. C. & Kame'enui, E. J. (Eds.), *What reading research tells us about children with diverse learning needs: Bases and basics*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Beck, I.L., Perfetti, C.A., & McKeown, M.G. (1982). Effects of long term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.

Beck, I.L., McKeown, M.G., Kuncan, L. (2002) *Bringing Words to life. Robust Vocabulary Instruction*. New York: Guilford Press

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability ten years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934-945.

Ensminger, M. E. & Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education*, 65, 95-113

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Juel, C. (1988). Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology* 80(4), 437-447.

Mendive, S. y Weiland, C. (2014) Mejoras en la instrucción de lenguaje y alfabetización inicial en NT1 y NT2. Reportes de educación, Fundación Educacional Oportunidad, Stgo. Recuperado: http://www.fundacionoportunidad.cl/wpcontent/files_mf/mejorasenlainstrucci%C3%B3ndelenguajeyalfabetizaci%C3%B3ninicialennt1ynt2.pdf

Nagy, W. E. y J. Scott (2000): "Vocabulary Processes". En M. Kamil et al., *Handbook of Reading Research*, Vol. III. Mahwah, N. J.: Erlbaum

Sanford, E. (2000). A Spanish Version of The Lexile Framework for Reading. *Popular Measurement* 3(1), 25-26.

Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.

Vellutino F. & Scanlon D. The Interactive Strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology* Volume 27, Issue 4, October 2002, Pages 573-585.

Procesos psicolingüísticos en la lectura inicial

Psycholinguistic processes in initial reading

Jacqueline Zúñiga Sandoval

RESUMEN

Las Bases curriculares de la educación Parvularia abordan la enseñanza inicial de la lectura y escritura con el fin de que la educadora propicie experiencias de aprendizaje que acerquen al niño al mundo letrado, la manera en que esas orientaciones son plasmadas en las prácticas pedagógicas puede marcar la diferencia en la trayectoria escolar de los alumnos, puesto que si la docente no cuenta con las competencias necesarias para levantar una propuesta curricular eficaz, es difícil otorgar a los niños los andamios necesarios para leer y escribir.

Los aportes otorgados desde la teoría psicolingüística han dado explicación a los diferentes aspectos que se relacionan con el proceso lector, abriendo una nueva perspectiva frente a las dificultades de este aprendizaje, así como también a la enseñanza del mismo. Es por ello que se hace necesario que las educadoras de párvulos consideren los antecedentes que la literatura especializada plantea, en cuanto a los procesos psicolingüísticos que se deben desarrollar en la etapa de pre básica. Por lo tanto, se precisa que dominen conceptos como alfabetización emergente, procesos psicolingüísticos y conciencia fonológica.

Dada la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura, es que se analiza una sugerencia de actividades organizadas de acuerdo al grado de dificultad cognitiva que representan, con el objetivo de que esos ejercicios sirvan como referente a las profesionales que desean entregar una gama variada experiencias didácticas efectivas.

Palabras claves: alfabetización emergente, procesos psicolingüísticos conciencia fonológica.

SUMMARY

Curricular foundations of pre-school education approach the initial teaching of reading and writing with the purpose that teachers promote learning experiences that bring the child closer to the literate world, the way in

which these orientations are expressed in the pedagogical practices can mark the difference in the academic career of the students, given that if the teacher doesn't have the necessary competences to raise an efficient curricular proposal, it is difficult to give the children the proper scaffold to read and write.

The contributions given from the psycholinguistic theory have explained the different aspects that are related in the reading process, opening a new perspective towards the difficulties of this learning, as it is with the teaching. This is the reason why it is necessary that the pre school teachers consider the records that specialized literature establish, in terms of psycholinguistic processes that must be developed in the pre basic stage. In this way, it is required that they are fluent in concepts such as emerging alphabetization, psycholinguistic processes and phonological conscience.

Given the importance of phonological conscience in the initial learning of reading, is why, a suggestion of organized activities is analyzed in accord with the difficulty cognitive level that they represent, with the objective that these exercises serve as referent for the professionals that wish to give a diverse range of effective didactic experiences.

Keywords: emerging alphabetization, psycholinguistic processes, phonological conscience.

Introducción

Desde la teoría psicolingüística se han dado a conocer variados estudios de seguimientos que dan cuenta de la continuidad evolutiva del aprendizaje del la lengua escrita, estos confirman la existencia de procesos cognitivos determinantes, los cuales emergen antes de iniciarse el aprendizaje formal de la lectura.

Ahora, éste conjunto de procesos serían decisivos para el éxito lector posterior, ya que se ha demostrado que existe una correlación significativa entre el rendimiento de primero básico y los cursos posteriores, es decir el déficit inicial con que parte el niño se mantiene en todo el proceso lector por lo tanto, aquellos alumnos que presentan dificultades al inicio se encontrarán en un rango inferior en el desarrollo de las competencias lectoras en los años posteriores.

Según Bravo, L. y Orellana, E. (1999) los niños que aprenden primero a leer y escribir quedan en ventaja sobre sus compañeros para progresar en los aprendizajes de otras materias, con esto los autores dejan ver el peso que tiene iniciar el proceso lector de manera exitosa. Por lo tanto, comenzar en forma temprana el aprendizaje lector puede convertirse en una oportunidad que marque la diferencia en la trayectoria escolar de un alumno.

Las investigaciones señalan, que el aprendizaje lector es el resultado de una continuidad entre el aprendizaje del lenguaje oral y del lenguaje escrito. Con esto queda en evidencia que este aprendizaje no se inicia en primer año básico, sino que viene en parte predeterminado desde los niveles de pre básica, por lo tanto las estrategias pedagógicas que las educadoras levanten dentro del

aula para favorecer el aprendizaje de la lectura y escritura, son fundamentales, ya que, el éxito con que el niño enfrente estos procesos en los cursos posteriores, dependerá en gran medida de los aprendizajes previos que se hayan recibido en el aula.

Bajo este contexto, es indispensable que las docentes cuenten con conocimientos teóricos sólidos en relación a la lectura inicial, puesto que de esta manera plasmarán en sus planificaciones estrategias que permitan favorecer el desarrollo del umbral lector.

1- Alfabetización emergente

Este concepto surge dentro un proceso evolutivo que es previo al aprendizaje formal de la lectura y de acuerdo a lo descrito por Bravo, (2003) la “alfabetización emergente” demuestra que no existiría un momento específico en el cual se debería iniciar el aprendizaje de la lectura, sino que este sería un proceso que emerge, en la medida que el desarrollo cognitivo de cada niño permita hacerlo.

Por consiguiente, solo si los niños han logrado desarrollar las habilidades cognitivas necesarias, estarán preparados para asimilar la enseñanza del principio alfabético y la decodificación de las palabras y textos. Todo esto atiende, a que la mente del niño no es como un vaso vacío que pueda llenarse con letras y palabras, por el contrario, este vaso guardaría aprendizajes previos que lo llevarán a ordenar y conducir la búsqueda del significado entre los símbolos ortográficos que se le presenten.

Por este motivo, es que se puede observar diferencias trascendentales en la manera en que los alumnos enfrentan el aprendizaje del lenguaje escrito en el primer año básico, ellos demostrarán mayor o menor éxito, según sea el desarrollo cognitivo que hayan alcanzado en la etapa pre escolar.

En consecuencia las estrategias pedagógicas que acerquen al alumno al aprendizaje lector deben iniciarse de manera rigurosa y sistemática antes de su ingreso a primer año básico y a su vez estas estrategias deben mantener una continuidad con la enseñanza formal de la lectura, ya que el cambio drástico de modelos pedagógicos podría aumentar las posibilidades de dificultades iniciales para aprender a leer. Es así como, en muchas ocasiones sucede que el cambio de estrategias metodológicas del nivel de pre escolar a básica es drástico y esto tiene como resultado que el niño no llega a superar su déficit cognitivo de manera adecuada, puesto que seguramente, no ha desarrollado el umbral lector necesario para este aprendizaje.

Es necesario detallar que el concepto de umbral lector se emplea para referirse al momento en que “los niños cristalizan los procesos cognitivos y psicolingüísticos en la decodificación e inician el aprendizaje formal de la lectura” (Bravo, 2003: 11). Este concepto se ubicaría dentro de las etapas de la alfabetización emergente.

2. Procesos Psicolingüísticos

Dentro del enfoque cognitivo del aprendizaje de la lectura, se inserta la teoría psicolingüística, la cual surge desde la psicología cognitiva y la lingüística. Esta ciencia ha intentado dar respuesta a cuáles son los procesos internos que subyacen a las actividades cognitivas que se relacionan con la lectura y tras diversos estudios se concluyó que, mientras el niño avanza en el conocimiento del lenguaje oral, también inicia las bases del aprendizaje del lenguaje escrito y para poder desarrollar este aprendizaje serían dos los medios que hay que activar: la interacción lingüística, que permite aprender el uso del lenguaje y la metalingüística que es la habilidad para reflexionar sobre el lenguaje separando la forma del significado. Este acto reflexivo se aplicaría a los procesos sintácticos, semánticos y fonológicos (Bravo, 2003).

Los procesos sintácticos se entienden según Orellana (2010) como la habilidad que tiene el niño para razonar en forma consiente sobre las diferentes formas de organización de los contenidos lingüísticos. El niño al tomar conciencia de los aspectos sintácticos, favorece la organización de la ideas en expresiones claras y precisas.

Los procesos semánticos permiten acceder al significado de las palabras, aspecto que incide en la comprensión lectora, estos facilitan la lectura comprensiva y para ello es necesario primero, el desarrollo de la abstracción verbal, que permite distinguir el significado de una palabra con otra y por otra parte la categorización verbal, mediante la cual se crean las redes semánticas que agrupan a las palabras en diferentes categorías verbales que se relacionan entre sí.

Los procesos fonológicos por su parte son definidos como la habilidad metalingüística que permite manipular explícitamente los fonemas de la lengua y esta conceptualización es compartida por autores como Defior (1996), Clemente y Dominguez (1999), Bravo (2003) y Orellana (2010).

De todas las habilidades psicolingüísticos mencionadas, la que mayor peso tiene dentro del aprendizaje lector es, la conciencia fonológica, puesto que la mayor parte de las investigaciones coinciden en señalar que su intervención a edad pre escolar, cumple un papel esencial en el éxito de la lectura inicial. Además, se confirmó la predictibilidad de las habilidades fonológicas sobre el aprendizaje de la lectura durante varios años.

3. Conciencia Fonológica

Dentro de los procesos fonológicos está incluido el concepto de conciencia fonológica, habilidad cognitiva compleja que se ha convertido en unos de los temas más investigados en las últimas décadas, debido a la estrecha relación que existe entre el conocimiento fonológico y la lectura.

Según lo expuesto en la literatura la conciencia fonológica no es un proceso simple, ya que implica el desarrollo de diferentes sub habilidades que se despliegan en distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un

nivel de sensibilidad para reconocer los diferentes sonidos de las palabras, hasta otros de mayor complejidad como lo es segmentar una palabras en sus fonemas o articular la secuencia fonémica de esta. Esta capacidad de comprender que el habla puede dividirse en unidades fonológicas se convierte en la base del “principio alfabético”, puesto que los sonidos del habla representan las letras del alfabeto (Villalón, 2008).

De acuerdo a lo expresado por Bravo (2003), existiría diferencias en las tareas fonológicas y esta desigualdad estaría dada por el grado de dificultad cognitiva que presenten, el declara que primero se desarrollarían los procesos fonológicos “pasivos”, donde el niño percibe la diferencia y semejanzas fonémicas, pero no interviene sobre la corriente del lenguaje, un ejemplo de esto sería la identificación de las palabras rimadas. Posteriormente se daría paso a otros procesos de mayor complejidad psicolingüística que implican necesariamente una postura más activa por parte del alumno, ya que debe trabajar sobre el contenido del lenguaje.

Por otro lado, él plantea que los procesos considerados pasivos presentan menos correlación con la lectura y que los activos tienen una correlación más alta, demostrándose de esta forma que la lectura de las palabras demanda niveles más altos del desarrollo de la conciencia fonológica.

Estos antecedentes, más los aportados por otras investigaciones relacionadas con el proceso lector permiten considerara a la conciencia fonológica como una “zona de desarrollo próximo” entre el lenguaje oral y el aprendizaje inicial del lenguaje escrito, puesto que este proceso cognitivo es indispensable para dominar el proceso de la decodificación y por otro lado su intervención pedagógica incide directamente en la lectura. De esta forma, se puede decir que la conciencia fonológica es el motor psicolingüístico del proceso lector (Bravo, 2004).

4. Propuesta de ejercicios que favorecen el desarrollo de la conciencia fonológica.

Dada la relevancia de la conciencia fonológica y atendiendo a las desigualdades cognitivas que existen entre las distintas tareas que se puedan planificar, se analiza una propuesta realizada por Defior (1996) con el objetivo de invitar a la educadora a reflexionar sobre los niveles de complejidad que se pueden dar entre los ejercicios que ella proponga.

En el listado que sugiere Defior se observa una progresión de quince tareas fonológicas y se evidencia que la propuesta invita a desarrollar tareas que involucren procesos pasivos y activos, es decir, hay ejercicios que requieren solamente de una agudeza perceptiva fonémica para determinar la semejanza o diferencia entre algunas palabras escuchadas y otras, sin embargo, demandan una postura más activa por parte del niño ya que debe manipular o intervenir la serie fonémica que escucha.

Los tipos de tareas fonológicas se describen a continuación:

1. Identificar la duración acústica de las palabras, ¿Cuál palabra es más larga?
2. Identificar el número de palabras que componen una oración, ¿Cuántas palabras tiene la oración.....?
3. Reconocer unidades fonémicas, ¿oyes el sonido /f/ en la palabra foca?
4. Identificar Rimas.¿ Rima casa y pasa?
5. Clasificar palabras, ¿Empieza luna igual que lupa?
6. Mezclar unidades, ¿Qué palabra es /r/a/m/a?
7. Aislar unidades, ¿Cuál es el sonido con que empieza la palabra perro?
8. Contar unidades, ¿Cuántos sonidos tiene la palabra uva?
9. Descomponer en unidades, ¿Qué sonidos oyes en la palabra masa?
10. Añadir unidades, ¿Qué palabra resulta si agregamos el sonido /r/ a la palabra osa?
11. Sustituir unidades, ¿Qué resultaría si cambiamos la /p/ de pala por el sonido /s/?
12. Suprimir unidades, ¿Qué palabra queda si quitamos el sonido /r/ a la palabra rama?
13. Identificar la unidad suprimida, ¿Qué sonido oyes en la pala que no está en ala?
14. Invertir unidades, ¿Qué palabra resultará si digo uno al revés?
15. Escritura inventada. Escribe.....

Cabe destacar, que esta lista de tareas representa una de muchas propuestas que la literatura ofrece y puede ser modificada o enriquecida según los requerimientos de los alumnos, lo importante es que siempre se tenga en consideración el grado de dificultad de la tarea fonológica que se va a desarrollar en la clase, de modo que la totalidad de éstas se desplieguen en un orden creciente de complejidad cognitiva.

BIBLIOGRAFÍA

Bravo, L., Orellana, E. (1999). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. *Boletín de Investigación Educativa*, 14, 27-37.

Bravo, L. (2003). *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista latinoamericana de psicología*, 36 (1), 21-32.

Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura, enfoque sicolingüístico y sociocultural*. Madrid, España: Ediciones Piramides, S. A.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo, lectura, escritura, matemáticas*. Macarena, Granada: Ediciones Aljibe, S.L.

Orellana, E. (2010). *Psicología de la enseñanza del lenguaje escrito*. Santiago, Chile: Lenguaje y pensamiento.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización Inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros años de vida*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica.

Estrategias Innovadoras para el aprendizaje

Innovative strategies for reading learning “The little box of phonological conscience”

Maria Lorena Terán

RESUMEN

La forma en que se enseña a leer y a escribir en la educación inicial, juega un rol fundamental en el futuro académico de los niños y niñas y determina su éxito o fracaso. (Medina y Gajardo, 2009). Dando inicio temprano a las experiencias de lectura que se pueden transformar en una oportunidad, hace una gran diferencia en la carrera académica del estudiante. De acuerdo con Bravo, L (2000, 2003, 2004), los niños y niñas que aprenden a leer y escribir tempranamente tienen una ventaja sobre sus compañeros /as para progresar en el resto de sus aprendizajes académicos.

No cabe duda que las experiencias de lectura temprana son importantes para el desarrollo cognitivo y social de niños y niñas. EN efecto, en las últimas décadas, las formas en que se enseña a leer, han tenido un lugar preponderante en la investigación educativa. EN este sentido la evidencia nacional e internacional, en lenguajes transparentes y opacos, han demostrado que las habilidades metalingüísticas tienen la incidencia más fuerte en la conciencia fonológica (Panel Nacional de Lectura, 2013)

Palabras Claves: aprendizaje lector, conciencia fonológica, lectura temprana, educación inicial.

SUMMARY

The way of teaching how to read and write in initial education fulfills a crucial role for the academic future of children and determines academic “success” or “failure” (Medina y Gajardo 2009). Starting an early way with reading experiences that can transform in an opportunity that makes the difference in the academic career of a student. According to Bravo, L (2000,

2003, 2004) children that first learn how to read and write have an advantage over their classmates to progress in the rest of academic learnings.

Without a doubt, the experiences of early reading are important for the cognitive and social development of boys and girls. In fact in the last decades, the ways of teaching how to read, have used an essential space in investigations. In this sense the empiric evidence national and international, in languages both transparent and dull, have demonstrated that the metalinguistic ability have the most relevant incidence in reading learnings is the phonological conscience (Panel Nacional de Lectura 2013).

Keywords: reading learning, phonological conscience, early reading, initial education.

“La Cajita de Conciencia fonológica” es una estrategia innovadora conformada por sesenta actividades en orden de complejidad cognitiva creciente que contemplan los procesos fonológicos activos que han demostrado ser los que tienen mayor correlación con en el aprendizaje de la lectura.

La forma de enseñar la lectura y la escritura en educación inicial cumple un rol crucial para el futuro escolar de los niños y determina el “éxito” o el “fracaso” escolar (Medina y Gajardo 2009). Comenzar en forma temprana con experiencias lectoras puede convertirse en una oportunidad que marque la diferencia en la trayectoria escolar de un estudiante. Según Bravo, L (2000, 2003, 2004) los niños que aprenden primero a leer y escribir quedan en ventaja sobre sus compañeros para progresar en el resto de aprendizajes escolares.

Sin duda, las experiencias de lectura temprana son importantes para el desarrollo cognitivo y social de niños y niñas. De hecho en las últimas décadas, las formas de enseñar a leer, han ocupado un espacio fundamental en las investigaciones. En este sentido la evidencia empírica nacional e internacional, en lenguas tanto transparentes como opacas, han demostrado que la habilidad metalingüística que mayor incidencia tiene en el aprendizaje de la lectura es la conciencia fonológica (Panel Nacional de Lectura 2013).

No ajeno a estas investigaciones, el Mineduc (2001) en las Bases Curriculares de Educación Parvularia ya promovía el desarrollo de la conciencia fonológica en niños y niñas como andamio fundamental de la lectura. En la actualidad tanto en las Bases Curriculares de Educación Parvularia como en las de Primero Básico, también se destaca el desarrollo de la conciencia fonológica como un importante predictor del aprendizaje de la lectura, necesario para desarrollar la decodificación” (Mineduc, 2013).

Otra iniciativa del MINEDUC (2011), para mejorar el aprendizaje de la lectura, se materializó en la creación del Programa de Apoyo Compartido (PAC), creado principalmente para apoyar en la entrega de una educación de calidad, mejorar la equidad del sistema escolar y perpetuar las mejoras y

buenas prácticas al interior de los establecimientos. La inversión por parte del gobierno para cada niño es tanto en recursos económicos como pedagógicos dirigidas a los cursos comprendidos entre el Primer Nivel de Transición (NT1) hasta Cuarto Básico.

Pese a estas iniciativas y esfuerzos realizados por el MINEDUC, los resultados, no son los esperados. Lo que se ve reflejado en los resultados SIMCE 2014 de segundo básico que evidenciaron leves mejoras, sin embargo el alza no fue significativa en términos estadísticos (Ramírez, 2014, 10 de junio)

Uno de los aspectos que puede estar influyendo en estos resultados, relacionado con el PAC en el área de lenguaje, se manifestó en una tesis para obtener el grado de magister de Evaluación Psicopedagógica de la Universidad Central elaborada por Zuñiga (2012) .

La autora, diseñó un cuasi-experimento con una muestra conformada por niños y niñas de dos colegios subvencionados de la comuna de la Pintana de Kinder en edades comprendidas entre lo 5 y 6 años.

El grupo experimental aparte del PAC recibió un programa enriquecido en procesos psicolingüísticos con actividades de procesos activos de conciencia fonológica. Mientras que el grupo control solo recibió las experiencias de lenguaje del PAC. Los resultados mostraron que la diferencia entre las medias del grupo control frente al experimental fue estadísticamente significativas en las diez variables medidas, relacionadas con la conciencia fonológica.

Estos resultados destacaron que el Programa de Apoyo Compartido (PAC) 2011, 2012, propone una serie de actividades para desarrollar la conciencia fonológica, en Pre- Kinder y Kinder, sin embargo estas estrategias, aparte de no estar ordenadas en niveles de complejidad creciente, tampoco consideran en su mayoría los procesos fonológicos activos.

En relación a este último punto, Bravo (2003) expresa que la conciencia fonológica se desarrolla en distintos niveles de complejidad cognitiva, que van desde un nivel de sensibilidad pasivo para reconocer los diferentes sonidos de las palabras, a otros de mayor complejidad que requieren una manipulación activa de los sonidos de las palabras. Este último sería el que mayor incidencia tiene en el aprendizaje de la lectura. Los procesos considerados pasivos presentan menor correlación con la lectura.

Considerando estos antecedentes, se puede suponer, que las prácticas docentes de las educadoras que emplean el PAC están relacionadas con los procesos fonológicos pasivos. Por lo que surge la necesidad imperiosa de proponer actividades sistematizadas en niveles de complejidad creciente desde los procesos pasivos de conciencia fonológica hasta los activos.

La conciencia fonológica vista desde esta perspectiva es el motor psicolingüístico que inicia la decodificación de las palabras (Bravo, 2002; Borrero, 2008). Carrol (2006) señala que los procesos de adquisición de la lectura exigen habilidades basadas en procesos psicolingüísticos. En este sentido (Defior, 1996; Clemente y Domínguez,1999; Bravo 2003; Orellana ,2010; Borrero 2008)

coinciden en que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite manipular conscientemente los sonidos de las palabras y para ello es necesario enseñar de forma explícita actividades que consideren los procesos activos de conciencia fonológica.

Por los antecedentes anteriormente expuestos se puede decir que lo que probablemente puede estar ocurriendo en las prácticas docentes de educación inicial es que adolecen del trabajo de procesos fonológicos activos por lo que surgió la necesidad de proponer estrategias orientadas a estimular los procesos activos de conciencia fonológica con una gama de actividades en orden de complejidad cognitiva creciente donde se contemple, tanto los procesos pasivos como los activos para desarrollar la habilidad de conciencia fonológica.

Dentro de este contexto surge “La Cajita de Conciencia Fonológica”. Esta iniciativa nació durante un curso de la asignatura de Lenguaje del Magister de Evaluación Psicopedagógica de la Universidad Central durante el año 2010. Posteriormente la educadora Pamela Gil, la pulió y de esta forma nace “La Cajita de Conciencia Fonológica” que es un instrumento que consta de sesenta actividades sistemáticamente ordenadas según su nivel de complejidad, para desarrollar la conciencia fonológica, en niños y niñas de pre-kinder y kínder como un instrumento didáctico para ser aplicado por las educadoras de párvulos lo que permitirá diseñar las planificaciones de clase.

Las actividades propuestas parten del principio que la enseñanza de la conciencia fonológica debe ser, en un comienzo, auditivo oral como parte del desarrollo del lenguaje (Condemarán 1998)

La Cajita de Conciencia Fonológica.

La “Cajita de Conciencia Fonológica” está dividida en seis unidades:

Unidad 1. Conciencia de los sonidos de nuestro alrededor

Unidad 2. Conciencia de rimas

Unidad 3. Conciencia de frases y palabras

Unidad 4. Conciencia silábica

Unidad 5. Conciencia fonémica I

Unidad 6. Conciencia fonémica II

Las actividades propuestas en la “Cajita de Conciencia Fonológica”, son sesenta y tienen una duración, de 1 a 20 minutos diarios, en relación a este punto, Borrero (2008) indica que las actividades de conciencia fonológica no deben durar más de 10 o 15 minutos diarios, añade que los niños y niñas se benefician de unas 20 horas de enseñanza de esta habilidad antes de estar listos para asociar una letra con un sonido mientras no los puedan identificar auditivamente.

Si bien es cierto la iniciativa nació para desarrollar la conciencia fonológica actualmente “la cajita de conciencia fonológica, también se está empleando como

programa de prevención y estimulación del lenguaje oral, tomando en cuenta las potencialidades de niños y niñas, estimulándolos a edades tempranas y de esta manera evitando que se instauren problemas de aprendizaje relacionados con la lectura.

Descripción:

Unidad 1. Conciencia de los sonidos de nuestro alrededor

Esta unidad está orientada principalmente a que los niños y niñas desarrollen una escucha activa a los sonidos del medio, dirigiendo la atención hacia estos y de esta manera se busca sensibilizar su oído y desarrollar una actitud para el resto de aprendizajes, donde es importante poder escuchar para aprender.

Unidad 2. Conciencia de rimas.

Esta unidad está orientada a desarrollar la sensibilidad a las semejanzas de los sonidos.

Unidad 3. Conciencia de frases y palabras

Esta unidad está orientada a que los niños y niñas desarrollen la conciencia de frases y palabras y que el lenguaje oral se segmenta en frases y palabras; es decir que comprendan que el lenguaje oral se segmenta en frases y palabras, que las palabras son unidades con sentido y están dentro de una frase. Además que éstas pueden ser largas o cortas. También de la función de la palabra dentro de la oración (estructura sintáctica).

Unidad 4. Sílabas

Esta unidad está orientada a que los niños y niñas comprendan que el lenguaje oral se puede segmentar en unidades más pequeñas como las sílabas que componen las palabras.

Unidad 5. Conciencia fonémica I

Las actividades en esta unidad están orientadas a que los niños y niñas manipulen activamente la unidad más pequeña de una palabra. Centrando la atención en un fonema específico que puede ser el e sonido inicial, el sonido final o intermedio.

Unidad 6 Conciencia fonémica II

Las actividades en esta unidad están orientadas a que los niños y niñas realicen análisis y síntesis fónico de las palabras, segmentando una palabra en sus fonemas o articular la secuencia fonémica de la palabra. Todas estas actividades están dentro de los procesos activos de conciencia fonológica.

La Cajita de Conciencia Fonológica incluye en todas sus actividades los órganos de los sentidos para la realización de las actividades, lo mismo que motiva a niños y niñas por su carácter novedoso y por el tipo de material. En este sentido, Borrero (2008), señala que la neurociencia considera que el cerebro busca la manera de asignar significado a la información que recibe constantemente a través de los órganos de los sentidos lo que permite que las experiencias de aprendizaje sean permanentes.

Finalmente Temple (2003, citado en Bravo 2014), señala que cuando los niños aprenden a leer, se producen modificaciones estructurales en el cerebro, esto indica que este aprendizaje organiza y reorganiza el cerebro dependiendo de las áreas activadas.

Se destaca la importancia de la lectura temprana, ya que las experiencias cognitivas en la infancia son determinantes en el desarrollo cerebral, especialmente las que se producen a través del lenguaje (Castro-Caldas, Peterson, Reis, Stone-Elander, y Ingvar, 1998; Dehaene, 2007; Shaywitz et al., 2004 citado en Bravo 2014). Siguiendo esta lógica mientras más áreas del cerebro se activen en el aprendizaje de habilidades de lenguaje, el cambio estructural del cerebro será permanente, por lo que se hace relevante las experiencias de desarrollo de lenguaje temprano en niños y niñas.

Actualmente “La Cajita de Conciencia Fonológica” se está aplicando en los talleres de Lenguaje en Colegio Alemán de Santiago, Colegio Alemán de Chicureo, Colegio Santa Rita de Casia de la Pintana y el Colegio La Alborada de Puente Alto en los niveles de Pre- Kinder y Kinder.



BIBLIOGRAFÍA

Borrero, L (2008) Enseñando a leer: Teoría, práctica e intervención. Editorial Norma. Bogotá.

Bravo, L (2014) Neuroscience and education: current state of research on dyslexia / Neurociencias y educación: estado actual de la investigación en dislexias, *Estudios de Psicología: Studies in Psychology*, 35:1, 1-28, DOI: 10.1080/02109395.2014.893648

Bravo, L., Orellana, E. (1999). La conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectura. *Boletín de Investigación Educativa*, 14, 27-37.

Bravo, L. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento educativo. Revista de investigación educativa*, 27, 49-68.

Bravo, L. (2003). *Lectura Inicial y Psicología Cognitiva*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.

Bravo, L. (2004). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje de la lectura inicial. *Revista latinoamericana de psicología*, 36 (1), 21-32.

Bravo, L., Villalón, M., Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: Diferencia cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, 30, 7-19.

Bravo, L., Villalón, M., Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38 (1), 9-20..

Carrol, D (2006) *Psicología del Lenguaje*, 4arta Edición, Thomsom Ediciones. Madrid.

Condemarín, M (1998) *Lectura temprana (Jardín Infantil y Primer Grado)* 4arta Edición. Editorial Andrés Bello. Santiago

Clemente, M. y Domínguez, A. (1999). *La enseñanza de la lectura, enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid, España: Ediciones Piramides, S. A.

Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo, lectura, escritura, matemáticas*. Macarena, Granada: Ediciones Aljibe, S.L.

Medina, A Gajardo (2009). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Textos CLPT*. Editorial Universitaria

Ministerio de educación (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago, Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación Unidad de Currículum y Evaluación (2013) *Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación – Primero Básico*

Ministerio de Educación (2011). *Apoyo Compartido. Guía didáctica. Lenguaje Verbal NT1*. Santiago, Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación (2011). *Manual estratégico, Equipo Apoyo Compartido*. Santiago, Chile: Mineduc.

Ministerio de Educación (2012). *Apoyo Compartido. Guía didáctica Lenguaje Verbal.NT2, Período 2*. Santiago, Chile: Mineduc.

Orellana, E. (2010). *Psicología de la enseñanza del lenguaje escrito*. Santiago, Chile: Lenguaje y pensamiento.

Zuñiga, J (2012) Tesis Para optar el grado de Magister de Evaluación Psicopedagógica. Santiago, Chile.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

Bravo, L. (2004). La alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector.

Revista Digital Umbral 2000, 14. Recuperado el 29 de Mayo del 2012

<http://www.umcc.cu/boletines/educede/Boletin%209/alfabetizacióndigital.pdf>

Ramirez, N (2014, 10 de junio) .Simce: Caen resultados en cuarto básico y mejoran en octavo Martes, 10 de junio de 2014. *El Mercurio*. Recuperado de <http://www.elmercurio.com>

Panel Nacional de Lectura (2013): http://www.nifl.gov/partnershipforreading/publications/pdf/PRF_espan-pdf.

El nacimiento de un lector, reflexión acerca de las prácticas Pedagógicas para favorecer el lenguaje y la comprensión lectora

Birth of a reader, reflection about the pedagogical practices to favor language and reading comprehension

Mónica Berstein
Master's of Arts en Educación Universidad Bar Ilan Israel
Bachelor's of Arts en Psicología Universidad Bar Ilan Israel

RESUMEN

El foco de la psicogénesis del lenguaje nos aporta nuevas formas de comprender el proceso a través del cual los niños y niñas se apropian del sistema de escritura, del lenguaje oral y escrito, desde su desarrollo cognitivo y su interacción con el mundo letrado. Partiendo desde el foco constructivista del proceso de alfabetización, se ha generado una didáctica centrada en la ejecución de proyectos insertos en situaciones de comunicación real en las cuales los / as estudiantes participan como lectores y productores de textos, aún antes que ellos/as manipulen el sistema escrito en una forma convencional.

Palabras claves: comprensión de la lectura y la escritura, sistema de escritura, proceso de alfabetización.

SUMMARY

The focus of the Psychogenesis of Language, bring up new ways to understand the process through which the child appropriates the writing system, of the written and oral language, from their cognitive development and the interaction with the literate world. Starting from this constructivist focus of the alphabetization process, a didactic has been generated centered in the execution of projects inserted in real communication situations in which students participate as readers and text producers, even before they manipulate the writing system in the conventional way.

Keywords: reading and writing comprehension, writing system, alphabetization process.

El enfoque de la Psicogénesis del Lenguaje, plantea nuevas formas de entender el proceso a través del cual el niño se apropia del sistema de escritura, de la lengua escrita y oral, a partir de su desarrollo cognitivo y de la interacción con el mundo letrado. A partir de este enfoque constructivista del proceso de alfabetización, se ha generado una didáctica centrada en la ejecución de proyectos insertos en situaciones reales de comunicación en los que los alumnos participan como lectores y productores de textos, aún antes de manejar el sistema de escritura en forma convencional.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) postulan que los niños construyen su propio sistema de escritura y de lectura siendo ese un proceso universal en lo que se refiere a escrituras alfabéticas como la del español y otras lenguas. La clave de sus investigaciones es el descubrimiento de que los niños tienen, desde edad muy temprana, diferentes hipótesis sobre qué es y cómo se hace la escritura y que dichas hipótesis se presentan en forma secuenciada y sistemática en todos los niños que han sido expuestos a un mundo alfabetizado. El paso de una hipótesis a la siguiente se produce a partir de los conflictos que se le producen al pequeño entre su forma de entender el fenómeno y nuevas informaciones que recibe de sus compañeros, de los textos reales con los que interactúa y del propio docente.

La didáctica asociada a este enfoque se basa en la realización de proyectos que implican la lectura y escritura de textos reales con destinatarios reales. Se estimula a los alumnos para que escriban según sus propias hipótesis, se estimulan los conflictos cognitivos y se apoyan los procesos de construcción de aquellas que permitan resolverlos.

Por otro lado se postula el continuo entre el desarrollo del lenguaje y la capacidad de lecto escritura, el lenguaje oral es el cimiento del aprendizaje de la lecto escritura. Habilidades de lenguaje oral, entendiendo estas habilidades como las de comprensión y expresión, son determinantes en el nivel de las competencias lectoras que los niños/as van a desarrollar tanto en su periodo escolar como más tarde de adultos. Las investigaciones de Biemiller, (2006), Hart & Risley, (2003), Scarborough, (2001), Snow, Burns, & Griffin (1998,) apoyan el hecho de que niños/as que no desarrollan un buen nivel de competencias lingüísticas en los primeros años de vida demuestran mayores dificultades académicas y lectoras en relación a sus pares en la etapa escolar, incluso muchos de ellos expresan estas desventajas ya en el jardín infantil.

Sostener que el lenguaje oral se adquiere rápidamente y sin esfuerzo "aparentemente es uno de los mayores malentendidos teóricos que se han producido nunca en este campo" Aguado (1955) en López -Ornat (1999)

Durante los primeros años de vida los niños/as necesitan aprender mucho del lenguaje, el lenguaje es resultado de un proceso largo y complejo, los niños necesitan trabajar con intensidad para aprender su lengua, demoran 5-6 años en hablar "casi de todo", sin embargo son aún incapaces de construir narraciones coherentes, diálogos cohesivos, relatar una película sin perder el

hilo conductor, entender una ironía, y tardaran muchos años más en llegar al dominio de todos los componentes de la lengua , es por eso que muchas veces a nosotros como adultos se no hace difícil y casi agotador conversar con un pequeño de 5 años.

Adquirir el lenguaje implica aprender a dialogar con sus pares y adultos, construir un léxico que a partir de los tres años crece en un alrededor de 2.500 palabras cada año

(Biemiller & Slonin 2001), es decir de dos a cuatro palabras nuevas cada día, ejercitarse en escuchar y atender con un propósito, todo esto implica que deben desenvolver competencias en las cuatro áreas primordiales del lenguaje, a saber:

- Área Semántica, comprensión del lenguaje y el léxico .
- Área Sintáctica, conocimiento de las reglas gramaticales que rigen la lengua.
- Área Fonológica, comprender la estructura de los sonidos (fonemas) que conforman el lenguaje
- Área Pragmática, conocimiento del uso social del lenguaje en sus diferentes contextos.

No es novedad recordar que es en el entorno y en la relación social del día a día donde los niños descubren las formas lingüísticas ,los referentes significativos el uso y la estructura fonológica del lenguaje, ya a la edad de cuatro años la calidad de la experiencia y de los estímulos lingüísticos cobra un precio en aquellos niños/as que no disfrutaban de una exposición de calidad dejándolos en condiciones inferiores a sus pares.(Hart & Risley, 2003)

López -Ornat (1999) postula una idea interesante respecto la pobreza del estímulo lingüístico,

“ ...Un estímulo lingüístico es pobre porque no especifica información sobre la gramática de la lengua .No explicita cuales son las unidades gramaticales a extraer ni a combinar, ni como hacerlo”.....la pobreza del estímulo depende de que el habla sólo es habla y no lengua .Y claro el niño experimenta el habla pero adquiere también la lengua”

Entendiendo entonces que lengua es la organización de los sonidos y la representación de estos por medio de un sistema simbólico regido reglas con un código socialmente aceptado y compartido y habla es un medio verbal de comunicarse o de transmitir significado, debemos apoyar a los niños/as a conquistar la lengua puesto que es en ella donde se encuentran los componentes cognitivos complejos de significado y estructuras de comunicación

En consecuencia, los niños y niñas deben recibir apoyo para aprender y desarrollar el lenguaje y no es suficiente que se internen por si solos en esta aventura larga y compleja que es propia de la sociedad humana.

Desde nuestro compromiso con a educación infantil se plantea la interrogante ¿Cuáles son las mejores prácticas pedagógicas para potenciar el lenguaje oral y favorecer la alfabetización temprana en el aula infantil?

Las buenas practicas pedagógicas comprenden fundamentos, enfoques metodológicos, estrategias didácticas y recursos, estas provienen de la

investigación de campo y la visión acerca de la infancia y sus necesidades , de la revisión bibliográfica actualizada podemos encontrar un consenso en algunas practicas que han demostrado ser de las más eficientes en el área del lenguaje oral y alfabetización inicial (Dickinson y Neuman,2006; Ehri y Robertes, 2006, Roskos y Chirstie,2007) Nombran las siguientes :

1. Lectura compartida de libros entre adulto y niño/a
2. Canciones, rimas a juegos de palabras
3. Contar cuentos
4. Juego socio dramático

Si bien estas practicas pedagógicas han sido presentadas en forma separada, con mucha facilidad se puede detectar que todas tiene en común la visión del lenguaje como un instrumento social con significado que se desarrolla como un todo completo, con goce por el descubrimiento, el ritmo y el uso del lenguaje y que nos alejan diametralmente de la visión del lenguaje parcializado, sacado de contexto, practicado en unidades pequeñas y no significativas .

Antes de llegar a otras conclusiones acerca del valor que tiene estas estrategias creo necesario detenerme en analizar algunos de los principios de estas prácticas.

La lectura compartida de libros entre adulto y niño/a es la piedra angular donde se integra de manera inestimable el lenguaje y las raíces de la alfabetización, compartir la lectura de un libro ofrece un contexto rico en lenguaje, referencias impresas y emociones(Kaderavek & Justice,2002).

El aprendizaje que se desarrolla con esta práctica pedagógica apoya a los niños a desarrollar comprensión del lenguaje oral y de la escritura impresa , como incrementar su vocabulario ,levantar hipótesis , acercamiento al mensaje escrito, manipular el libro, direccionalidad de la escritura , distinción entre impreso escrito y dibujo, predicción de palabras y frases.

Las canciones, rimas y juegos de palabras proveen un enorme aporte en el desarrollo de la conciencia fonológica, las investigaciones confirman que estos juegos de ritmo del lenguaje que los niños tanto disfrutan tiene una incidencia directa en el desarrollo de la mconciencia fonológica y por lo tanto en la capacidad de la lectoescritura inicial como ya esta demostrada la relación entre estos dos aspectos. (Burgess ,2006;Goswami, 2001)

Coincidente con el goce de los niños por las canciones y rimas se adhiere el ejercicio que supone el atender a las diferencias y similitudes de las palabras y como pronunciarlas.

Contar cuentos , una costumbre ancestral en todas las culturas ,utilizada para enseñarle a los niños acerca de las costumbre y tradiciones de su ambiente ,es también una de las primeras expresiones de arte que aparecen en los niños, todos los niños tienen una historia que contar y buscan una audiencia. Como práctica pedagógica es un medio valioso para favorecer la comprensión y la expresión oral, para entender una historia que esta escuchando debe ser un sujeto activo, capaz de predecir, comprobar e integrar lo que escucha en

una historia comprensible, para contar debe utilizar vocabulario expresivo, habilidades narrativas.

El juego dramático es una actividad lúdica donde los niños pueden practicar y ampliar lo que les es conocido, los niños se benefician cognitivamente y emocionalmente de esta actividad (Johnson, 2005), el juego dramático lleva a sus niveles más altos las habilidades sociales, cognitivas emocionales y físicas de los niños (Bodrova & Leon, 2007) .Para ello el juego socio dramático debe responder a ciertas características como:

- Crear una situación imaginaria
- Utilizar objetos de manera simbólica
- Utilizar el lenguaje
- Tomar roles explícitos
- Seguir reglas implícitas
- Persistir en el juego por un tiempo

Para esto se necesita el soporte de una educadora que provea las condiciones necesarias que lo transforme en una práctica eficaz.

Todas practicas pedagógicas reúnen los requisitos de crear espacios de lenguaje en los cuales se conjuguen los elementos de alfabetización y apoyo en todas las dimensiones del lenguaje, quiero además mencionar otras estrategias , las que son nombradas por la autora como estrategias transversales de lenguaje , en plena coincidencia al postulado de López -Ornat acerca de la pobreza del lenguaje , estas estrategias transversales se derivan de los mecanismos de adquisición del lenguaje observados en las investigaciones del lenguaje maternal y lenguaje dirigido al niño , en el cual el adulto repita, modela y enriquece el lenguaje. La educadora debería incorporar constantemente estas estrategias para realizar un enriquecimiento continuo del lenguaje por medio de la extensión semántica completando el concepto y aumentando su léxico con significados relacionados, la expansión sintáctica al ordenar y utilizar las reglas gramaticales correctamente a partir de los enunciados del niño y el modelaje fonológico en el cual ella modela de manera apropiada los fonemas de la palabra del niños.

La interrogante que surge es ¿cuales son las prácticas pedagógicas que se están utilizando en nuestros jardines infantiles?

De una observación realizada por la autora y estudiantes del Educación Parvularia en tercer año ,en 12 jardines infantiles de segundo ciclo en sectores vulnerables de la región Metropolitana se rescato lo siguiente acerca de las practicas pedagógicas utilizadas respecto al lenguaje :

Prácticas pedagógicas Transversales:

En general las educadoras hablan claro, pausado y enfatizan los fonemas Enfatiza los tonos de su voz y expresiones.

Se detectan algunos elementos del escucha atento: contacto ocular, afectividad.

En la mayoría de los casos no se detecta a organización y cohesión de la información.

Se utiliza corrección fonológica en la gran mayoría de las observaciones.

Modelaje pragmático en la gran mayoría de las observaciones

Solo el 50% realiza expansión semántica, aumenta el vocabulario de manera natural en el dialogo con el niño.

Pocas instancias generadoras de dialogo.

Preguntas y comentarios cerrados.

Actividades dirigidas unilaterales, no se respeta la singularidad

Rol de la educadora:

En la mayoría de los casos:

No demuestran conocimiento erudito

Creencia que enriquecer el lenguaje es igual memorizar nuevas palabras o denominar.

No hay claridad del objetivo de la actividad en cuanto al lenguaje .

No se detecta la aplicación de conceptos del lenguaje en situaciones diversas.

Recursos y estrategias metodológicas específicas de lenguaje:

Trabajo en grupos pequeños.

Los recursos no son desafiantes ni motivadores

Solo el 20% lee un cuento diario a los niños

Falta de ejercicios dirigidos del lenguaje, juegos de palabras, rimas,

Pocas actividades lúdicas relacionadas con lenguaje: juego socio dramático

Falta de espacios de generación de actividades del lenguaje creativo y activo

Énfasis en el trabajo en plantillas, copias de letras sin un contexto significativo.

Estas observaciones nos indican que al parecer, estamos con una tarea pendiente en cuanto a la comprensión, conocimiento y prácticas pedagógicas eficientes para beneficiar el lenguaje en las aulas infantiles y de ese modo entregarles a todos los niños y niñas una educación de calidad que se compromete con la equidad y oportunidades para todos ,no cabe duda que potenciar el lenguaje y la expresión oral en el periodo pre escolar significa una inversión en las habilidades de lecto escritura de los niños y niñas y ser artífices del nacimiento de un lector/a..

REFERENCIAS

Biemiller,A(2006) Vocabulary development and instruction :A pre requisite for school learning .D.K.Dickenson and Neuman(Eds) Handbook of early literacy research (Vol.2 pag.41-51) New York: Guilford

Biemiller,A;Slonim,N (2001) Estimating root word vocabulary growth in normative and advanced populations. Journal of education and psychology,93(3),498-520

Bodrova,E. y Leong,D.J.(2007) Tools of mind. the Vygotskian approach to early childhood education.Upper Sadle River,NJ:Pearson

Dickinson ,D.K; Neuman, S.B(2006) Handbook of early literacy research(Vol.2) New York: Guilford

Ehri ,L.C., Roberts, T.(2006) The roots of learning to read and write:Adquisition of letters and phonemic awareness .D.K.Dickenson and Neuman(Eds) Handbook of early literacy research (Vol.2 pag.113-131) New York: Guilford

Ferreiro ,E.,Teberosky, A.(1991) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño Siglo XX , Ciudad de Méjico, México

Hart, B. , Risley, T .(2003) The early catastrophe .the 30million word gap. American educator ,27(1) 4-9

Kaderavek,J., Justice, L.M.(2002)Shared story book as an intervention context: practices and potential pitfalls. American journal of speech and language Pathology,11(4)395-406

López-Ornat,S.(2000) Avances en la psicolingüística del Español. (pp2-21) Trotta Madrid España

Roskos ,K.A.y Chirstie, J.F.(2007)Play and literacy in early childhood: research from multiple perspectives(2a. edición)Mahwah,NJ:Erlbaum, Scarborough, H.S.(2001 Connecting early language and literacy to later reading (dis) abilities. Evidence, theory and practice. D.K.Dickenson and Neuman(Eds) Handbook of early literacy research (pp.97-110) New York: Guilford

La enseñanza de las letras en la alfabetización inicial: Un debate necesario

*The teaching of the letters
in the initial alphabetization:
A necessary discussion*

Miriam Fernando

RESUMEN

En el marco de la alfabetización inicial, nos proponemos analizar y cuestionar las prácticas orientadas a enseñar a leer y escribir en la educación inicial.

Las preguntas que debemos hacernos, tanto para la educación inicial como para la educación básica, son: ¿Qué queremos decir cuando hablamos de alfabetización inicial? ¿Qué se enseña cuando se enseña a leer y escribir? ¿Es necesario enseñar las letras y de esta forma escolarizar este aprendizaje, que sin lugar a dudas es fundamental en la vida de las personas en una sociedad cada vez mas demandante respecto de la lengua escrita?. Cuando hablamos de alfabetización inicial en educación inicial, inmediatamente surge una inquietud, genuina y legítima, sobre la escolarización de la educación inicial. Nos referimos a ideas equivocadas respecto a que los niños no necesitan tomar parte en propuestas en las que sean partícipes de la cultura escrita y la progresiva apropiación del sistema de escritura. Ciertamente, si se somete a los niños a realizar copias y caligrafía, y se les pide la reproducción de modelos de letras o de sonidos, nos encontramos frente a prácticas atávicas de la escuela básica. En la enseñanza de la lectura y escritura durante el curso de la educación inicial, se reproducen prácticas usuales en primero básico, pero reducidas e infantilizadas. El niño debe hacer todo lo que tiene que hacer: jugar, hablar, cantar, pensar, leer y escribir, si eso es lo que quiere hacer. Con este artículo, pretendemos contribuir al debate y cuestionar las metodologías que privilegian la decodificación y que, principalmente, ignoran al niño como sujeto de aprendizaje, que es capaz de pensar y cuestionarse acerca de su objeto de estudio.

Palabras claves: alfabetización inicial, lengua escrita, enseñanza de las letras, prácticas del lenguaje.

SUMMARY

In the frame of initial alphabetization, we propose to analyze and question the practices oriented to teach how to read and write in initial education.

The questions that must be made, for the initial education and basic education, are: What do we want to say when we talk about initial education? What are we teaching when we teach how to read and write? Is it necessary to teach letters and in this way scholarize this learning, which with no doubt is fundamental in the life of the people of a society that day by day is more demanding of the written language?

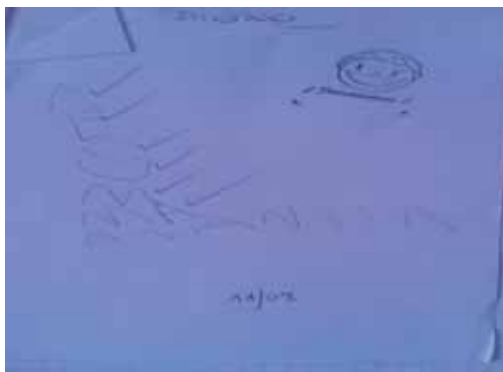
When we talk about initial alphabetization in initial education, an inquisitiveness immediately arises, genuine and legitimate, about the scholarization of initial education. We are referring to wrong ideas in terms that children don't need to take part in proposals in which they participate in the written culture and the progressive appropriation of the writing system. Certainly, if children are subdued to make copies and calligraphy, and they are asked to reproduce models of letters or sounds, we find ourselves confronting atavistic practices from basic school. In the teaching of reading and writing during the course of the initial education, usual practices are reproduced in first year, but reduced and infantilized. The child must do everything that it should do: play, talk, sing, think, read and write, if that is what he wants to do.

With this article, we pretend to contribute to the discussion and question the methodologies that privilege the decodification and that, mainly, ignore the child as a subject of learning, that is capable of thinking and question about the subject of its study.

Keywords: initial alphabetization, written language, teaching of the letters, language practices.

Tradicionalmente, se entiende que para enseñar a leer y escribir es necesario enseñar las letras y sus sonidos (por lo general las vocales y algunas consonantes como las letras **m s p l**). Entonces, después de impartida la enseñanza, se espera que el niño deba reproducirla tal y como se le enseñó.

Por ejemplo, Amanda tiene 4 años y asiste a prekinder, donde primero se le enseñan los sonidos de las vocales y algunas consonantes como la letra "**m**". Sonidos que después debe reproducir en un dictado. Este es un ejemplo de un dictado realizado por Amanda.



“El desarrollo de la alfabetización es mucho más que pronunciar letras, que repetir una y otra vez las mismas letras en una página, o que aplicar test de madurez para la lectura con la esperanza de garantizar que la enseñanza comienza con garantías de éxito.” (Ferreiro, 1991).

Consideramos que enseñar a leer y escribir en el nivel inicial (y en todos los niveles) implica redefinir el objeto de enseñanza.

“[Es] necesario superar la tradicional separación entre “alfabetización en sentido estricto” y “alfabetización en sentido amplio” o, para decirlo en nuestros términos entre “apropiación del sistema de escritura” y “desarrollo de la lectura y la escritura”. Esta separación es uno de los factores responsables de que la enseñanza en los primeros grados se centre en la sonorización desvinculada del significado y de que en los grados posteriores se exija la comprensión del texto sin haber preparado a los alumnos para esta exigencia, ya que la comprensión es evaluada pero raramente es tomada como objeto de enseñanza.” (Lerner, 2001)

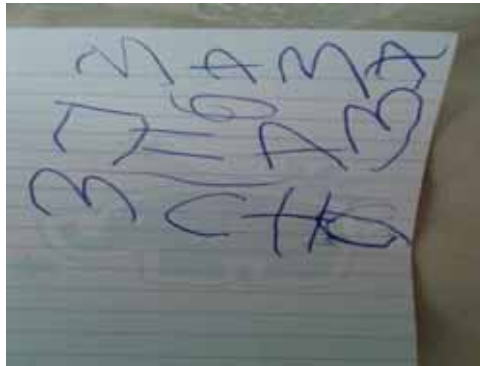
Algunos estudios psicolingüísticos aportan al debate sobre la enseñanza de la lectura y escritura desde una mirada que se centra en la reproducción de un modelo, como es el caso de Amanda. Según Vernon (2004) respecto a las relaciones entre oralidad y escritura: *“es necesario que los niños puedan identificar, aislar y segmentar los sonidos de su lengua. Por otro lado, es necesario que conozcan las letras y que, a la vez, establezcan las correspondencias entre los sonidos (fonemas) y las letras mismas.”*

Ahora bien, Sofía Vernon (2004) nos explica las dificultades de los niños para aislar y segmentar sonidos: *“la dificultad de los niños para segmentar las palabras en consonantes y vocales fonemas ha sido constatada por todos los estudios sobre conciencia fonológica. La mayoría de los autores acepta el hecho de que la capacidad de los niños para segmentar fonológicamente las palabras está relacionada con el aprendizaje de la lectura y la escritura.*

Lo que subyace a la enseñanza usual es la consideración del lenguaje como un código de transcripción. Bajo esta concepción, la escritura refleja la oralidad en correspondencia estricta, y representaría solo el sonido y no el pensamiento. Nuestro sistema de escritura es un sistema de representación de la oralidad y no un código de transcripción.

El valor del lenguaje va más allá de colocar las letras una tras otra para formar una palabra. El lenguaje tiene valor tanto para el desarrollo cognitivo del sujeto como para la formación del sujeto como ciudadano. Esto nos lleva a preguntarnos por los propósitos de enseñanza de la lectura y escritura, esto es, el para qué enseñamos a leer y escribir. ¿Queremos niños que hagan ruido con la boca frente a signos que ven o queremos sujetos que piensan y que actúan como lectores y escritores, que son participantes activos del mundo en que vivimos y poseedores de una voz crítica e independiente? Esto último se comienza a formar desde los inicios de la escolaridad.

Amanda, la misma niña que en el prekinder escribe letras aisladas, escribe textos cargados de significación y amor cuando llega a su casa.



Si queremos que nuestros niños se comuniquen a través del lenguaje, tenemos que pensar en qué estamos enseñando y cómo lo enseñamos. La didáctica no es inocente respecto de los aprendizajes; es decir, el *qué* considero como concepto de lenguaje y el *cómo* lo llevo a las salas de clases, tiene consecuencias. Como dice Paulo Freire: *“toda práctica educativa es siempre una teoría del conocimiento puesta en acción”*. (Paulo Freire).

Entender el lenguaje como un código de transcripción conlleva enseñar el código y exigir que los niños lo reproduzcan tal y como se les enseñó. En este caso, se tienen niños reproductores de un código enteramente fabricado por otros.

Si queremos que nuestros niños actúen como usuarios activos de la cultura escrita, debemos pensar en qué hacen los lectores y escritores en la vida real, fuera del sistema escolar. *“Entonces deberíamos promover en el aula situaciones en las que se lea, escriba y hable con los mismos propósitos con los que se lee, escribe y habla en la sociedad.”*¹¹

Se trata de reproducir en el aula las prácticas y los propósitos que se desarrollan fuera de la escuela, en las salas de educación inicial. Estas no siempre se pueden abordar de manera exacta, pero se intenta tomarlas como modelo y marco de referencia, considerando en cada caso quién y para qué se lee y escribe fuera de la escuela, para así reproducir los mismos destinatarios y propósitos dentro de la escuela. El concepto al que arribamos es el de *prácticas del lenguaje*, en tanto y en cuanto son acciones realizadas por los sujetos con determinados propósitos comunicativos y en situaciones concretas de uso. Delia Lerner (1999) nos explica:

“Las prácticas del lenguaje son –por supuesto– prácticas culturales, que incluyen no solo las conductas lingüísticas sino también los rituales, los usos y las costumbres asociados a ellas. Son también prácticas sociales en el sentido de que el valor de la utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos

11 Seminario: Didáctica de la alfabetización Inicial. Tema I: Didáctica de la alfabetización Inicial desde la teoría Psicogenética. Universidad Nacional de La Plata Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Secretaría de Posgrado

sociales y de que ese valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad. Poner énfasis en las `prácticas del lenguaje´ supone entonces considerar la actividad verbal como actividad simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y –por supuesto- también lingüística, dado que implica la movilización y la elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales. Significa también pensar en el lenguaje como producción heterogénea en la cual están presentes tanto la dimensión de lo compartido por todos los miembros del grupo social que ha producido y reconoce como propias ciertas formas y usos lingüísticos, como la dimensión de lo singular, de lo que es propio de cada hablante.” (Lerner, 1999: 157¹²).

Lo que se enseña son prácticas de lectura y escritura, al mismo tiempo que se enseña a leer y escribir convencionalmente.

En consecuencia, para enseñar a leer y escribir es necesario diseñar situaciones didácticas que permitan al niño desarrollarse como practicante de la cultura escrita, mientras se apropia, simultáneamente, del sistema de escritura. Esto quiere decir que los niños se desempeñan como lectores y escritores aun antes de hacerlo convencionalmente. En otras palabras, los niños leen y escriben aun antes de leer y escribir.

Molinari (2008) explica: *“Se trata de garantizar las mejores condiciones didácticas para que todos puedan ejercer el poder de la lectura y la escritura con creciente autonomía, aún antes de saber hacerlo de manera convencional. Un poder que fuera de la escuela no es patrimonio de todos, pero que en la escuela –y bajo ciertas condiciones de enseñanza- todo niño debe tener posibilidades de asumir como propio.*

Sabemos que la escuela es parte de una sociedad injusta y que esto influye en el destino de nuestros alumnos; pero también sabemos que como responsables de la alfabetización de niños podemos asumir posiciones críticas a la hora de abordar los propósitos de enseñanza, los contenidos, las situaciones didácticas y las formas específicas de intervención. La relevancia política de tales decisiones también influye en el destino de nuestros alumnos. Influye sobre el éxito y fracaso de la escuela para con ellos.”

¿Puede un niño leer y escribir si no se le enseñan las letras?

Saber las letras es necesario, pero no suficiente. No alcanza con saberlas o con reconocerlas, porque lo que el niño tiene que descubrir son las relaciones entre las partecitas y el todo. Esto implica una reflexión que va más allá del conocimiento de las letras. Esta tiene que ver con comprender cómo las letras

12 En la cita transcripta la autora parafrasea a Bautier, E.y Bucheton, D. (1997), autores de quien toma el concepto: “Se trata de pensar el lenguaje no solamente en tanto actividad siempre simultáneamente cognitiva, social, subjetiva y por supuesto lingüística (ya que se acompaña de la movilización y elaboración de formas lexicales, sintácticas, textuales) sino también en tanto producción heterogénea en la que se encuentran obligatoriamente presentes las dimensiones culturales, sociales, lingüísticas, a la vez singulares (propias del sujeto que las produce) y compartidas (del grupo que elabora ciertas formas y las reconoce como propias) y de hecho normadas.” (Bautier, E.; Bucheton, D. (1997) Les pratiques socio-langagières dans la classe de français? Quelles démarches? Quelles démarches? Repères. Institut National de Recherche Pédagogique, 15(13), 11-25.

se relacionan con los sonidos mínimos de la lengua (fonemas). La comprensión a la que hacemos referencia es conceptual y no solo convencional. El niño debe decidir cuáles poner y en qué orden. Además, esta comprensión y reflexión va a depender de cada niño, porque no todos van a realizar la misma reflexión en el mismo momento. Saber las letras no los habilita para reflexionar acerca de lo escrito.

El niño se ve enfrentado a las letras desde que nace. Por ejemplo, Rafaella (3 años) reconoce la letra R en todos los lugares donde aparece como letra inicial. Rafaella solo reconoce la letra, pero para aprender a leer y escribir debe saber cómo funciona esa letra en el contexto de los textos, para así construir sentido.

Hemos visto que la enseñanza de las letras o fonemas, aunque sea de manera muy entretenida (con canción de por medio, videos y juegos), no causa el aprendizaje de estas; *“ las estructuras superiores no se aprenden por mostración del resultado correcto ”* (E. Durckworth, 1981) porque *“ el conocimiento nunca es una copia de la realidad, nuestra cabeza no es una cámara fotográfica en la que va a quedar impreso lo que se nos presenta, siempre va a haber una actividad del sujeto y, por ende, un componente interpretativo propio ”* (Kaufman , 1989). Para que se produzca aprendizaje debemos pensar en la relación que existe entre las condiciones e intervenciones docentes y la posibilidad de construcción de conocimiento por aproximaciones sucesivas cada vez más complejas .

“Las prácticas escolares presentan al sistema de escritura como un objeto de contemplación. Los niños pueden mirar y pueden reproducir ese objeto, pero no se les permite experimentar con él ni transformarlo. Cuando el sistema de escritura es presentado como un objeto de contemplación, el mensaje oculto que se transmite es que ese objeto es propiedad de otros y que es ajeno a los niños. Es un objeto que tiene un carácter permanente e inmutable y que no puede ser transformado, alterado o recreado a través de los intercambios sociales. Se trata de prácticas escolares que ponen a los niños fuera del campo del conocimiento, ya que definen al educando como un espectador pasivo o un receptor mecánico. En tales contextos educativos, los niños aprenden que todas sus preguntas son irrelevantes. Aprenden a responder sin pensar y a aceptar sin resistencia. Aprenden que aun las preguntas más ingenuas están fuera de lugar. Por ejemplo, ¿Qué letra es ésta?” está excluida como pregunta porque, si la letra es nueva, deberán esperar hasta que el maestro decida presentarla, y si no es nueva, se supone que deberían conocerla”. (Ferreiro, 1991:35)

Las prácticas del lenguaje son un buen escenario para que los niños se enfrenten a la complejidad de las letras y al funcionamiento de la lengua escrita. Todo esto, considerando el enfoque psicogenético, en el que los saberes de los niños se consideran para diseñar las intervenciones docentes que promueven el avance en el conocimiento.

Emilia Ferreiro (1999:11): *“ hay muchos , demasiados niños, que pasan un año escolar sin comprender ese discurso pedagógico, hecho a partir de las “evidencias” de un adulto ya alfabetizado, y construido sobre la idea simplista que confunde lo mínimo (letras o sílabas) con lo fácil, y lo lingüísticamente complejo (el texto) con lo psicológicamente difícil”...*

En nuestros jardines infantiles y primeros años de la enseñanza básica, tenemos muchos ejemplos donde se les pide a los niños que realicen copias de letras y dictados, pensando que eso es más fácil; y ciertamente lo es, desde una lógica adulta y centrada en el método. Pero investigaciones¹ realizadas por más de treinta años dan cuenta de que el niño tiene ideas previas acerca de la escritura y que, si ponemos al sujeto en el centro, debemos escucharlo y considerar sus ideas, saber qué piensa e indagar cómo aprende a leer y escribir.

“Desde sus orígenes, la enseñanza de estos saberes se planteó como la adquisición de una técnica: técnica del trazado de las letras, por un lado, y técnica de la correcta oralización del texto, por otra parte. Sólo después de haber dominado la técnica surgirían, como por arte de magia, la lectura expresiva (resultado de la comprensión) y la escritura eficaz (resultado de una técnica puesta al servicio de las intenciones del productor). Sólo que ese paso mágico entre la técnica y el arte fue franqueado por pocos, muy pocos de los escolarizados en aquellos lugares donde más falta hace la escuela, precisamente por ausencia de una tradición histórica de “cultura letrada” (Emilia Ferreiro, 2001:13).

Cuando, en nuestros jardines y escuelas, se pide a los niños que reproduzcan letras y emitan sonidos de las letras, estamos, como dice Emilia Ferreiro (2001-38), *“Reduciéndolos a aprendices de una técnica, menospreciamos su intelecto. Impidiéndoles tomar contacto con los objetos en los que la escritura se realiza, despreciamos (mal-preciamos o hacemos inútiles) sus esfuerzos cognitivos.*

Terminamos con otra cita de Emilia Ferreiro, quien nos dice que ciertas prácticas, relacionadas con la copia y reproducción de un modelo, desconocen al niño como sujeto de aprendizaje: *“No podemos reducir el niño a un par de ojos que ven, un par de oídos que escuchan, un aparato fonatorio que emite sonidos y una mano que aprieta con torpeza un lápiz sobre una hoja de papel. Detrás (o más allá) de los ojos, los oídos, el aparato fonatorio y la mano hay un sujeto que piensa y trata de incorporar a sus propios saberes este maravilloso medio de representar y recrear la lengua que es la escritura, todas las escrituras”* (Ferreiro, 2001:36).

BIBLIOGRAFÍA

Durckworth, E (1981) en Kaufman, Castedo, Teruggi (1989) Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Aique Grupo Editor, Bs.As. p.13

Ferreiro, E (1991) Los niños construyen la lectoescritura. En Yetta Goodman, comp. Desarrollo de la Alfabetización: psicogénesis. Aique. Buenos Aires. Pp.30-34

Ferreiro, E y Teberosky, Ana (1991) Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, México

Ferreiro, E (1999) Cultura escrita y educación: Conversaciones de Emilia Ferreiro Con José Antonio Castorina, Daniel Goldin y Rosa María Torres. p.11

Ferreiro, E (2001). Pasado y presente de los verbos leer y escribir. *Argentina: Fondo de Cultura Económica*. Pp.-39 11

Kaufman, Castedo, Teruggi (1989) Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Aique Grupo Editor, Bs.As. p.14

Lerner, D. (1999) Diseño curricular para la Escuela Primaria. Primer ciclo. Prácticas del lenguaje. Gobierno de la ciudad de Buenos Aires. p.157.

Lerner, D. (2001) Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario, México, Fondo de Cultura Económica.

Molinari, C y Brena, G. (2008) Leer y escribir en proyectos para saber más sobre un tema. Publicado en: Enredarnos N° 1- Revista del Proyecto de Capacitación en Alfabetización Inicial. Red de Educación Inclusiva. Universidad Nacional de Luján, Provincia de Buenos Aires. pp. 27-48.

Orozco, E; Arana, L y Esquivel J. *Constructor de sueños*. Freire, Paulo. 2000 (video) producción del IMDEC, AC, para la cátedra Paulo Freire del ITESO. Disponible en: <http://www.unoinews.com.mx/paulo-freire-constructor-de-suenos/>

Vernon, S. (2004) ¿Qué tanto es un pedacito? En: Pellicer, A y Vernon, S, coordinadoras. Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula. México, Aula Nueva SM. pp. 20-21-25

*Difficulties
During The
Process*

*Dificultades en
el Proceso*

Terapia Ocupacional con niños con dificultades en la escritura

Occupational therapy for children with writing difficulties

Verónica Angulo

RESUMEN

La escritura y las dificultades de escritura son un tema importante para los Terapeutas Ocupacionales. La literatura evidencia que las dificultades de escritura constituyen uno de los motivos más frecuentes de derivación a Terapia Ocupacional.

El trabajo consiste en una revisión del abordaje de Terapia Ocupacional en niños con dificultades de escritura. Se revisan diversos programas y/o estrategias utilizados por los Terapeutas Ocupacionales para mejorar el proceso de escritura en niños.

Palabras claves: Terapia Ocupacional, problemas de escritura, contextos educativos, programas de intervención,

SUMMARY

Writing and its difficulties are an important topic for the Occupational Therapists. Literature evidentiates that writing difficulties constitutes one of the most frequent reasons for derivation fo Occupational Therapy.

This work consists in a revision of the approach of Occupational Therapy in children with writing difficulties. Different programs and strategies used by the Occupational Therapists are checked to improve the writing process in children.

Keywords: Occupational Therapy, writing difficulties, educational contexts, programs of intervention.

1. Introducción:

La 3° Edición del Marco de Trabajo de Terapia Ocupacional Dominio y Proceso, recientemente publicado por la American Occupational Therapy Association define la Terapia Ocupacional como: “el uso terapéutico de las ocupaciones con individuos o grupos con el fin de mejorar o permitir la

participación en los roles, hábitos y rutinas en el hogar, escuela, lugar de trabajo, la comunidad y otros contextos. (Marco de Trabajo Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso 3° Edición, 2014)

Actualmente un número importante de terapeutas ocupacionales (en adelante T.O.) se desempeñan en el ámbito educativo. En Chile sabemos de Terapeutas Ocupacionales trabajando en Escuelas Especiales, Programas de Inclusión Educativa (PIE), Escuelas de Lenguaje, Proyectos de Escolarización o Reinserción Escolar para niños con dificultades psicosociales, Aulas Hospitalarias, Proyectos de Inclusión Educativa Universitaria, ONG y/o agencias de Educación Inclusiva, entre otros.

Desde los inicios de la carrera, creada en la Universidad de Chile el año 1963, los terapeutas ocupacionales han apoyado el desempeño escolar de niños con diversas dificultades. Los diagnósticos o situaciones de salud frecuentemente abordados por la Terapia Ocupacional, incluyen los trastornos motores, diagnósticos del Espectro Autista, Déficit Intelectual, Diagnósticos de Neuropsiquiatría, tales como Déficit Atencional e Hiperactividad, Trastornos de la coordinación motora, Disfunciones de Integración Sensorial, por nombrar algunos.

En las últimas décadas y con el incremento de los Programas de Integración Escolar (PIE) en nuestro país, los terapeutas ocupacionales han comenzado a posicionarse con bastante fuerza en las escuelas regulares.

A pesar de este auspicioso posicionamiento, aún existe gran desconocimiento acerca del rol del terapeuta ocupacional en el contexto educativo y las intervenciones específicas que realizamos para apoyar el desempeño escolar. La legislación educativa actual, considera a los T.O. como profesionales de apoyo a la inclusión educativa, lo que permite la contratación, sin embargo no considera al Terapeuta Ocupacional como un profesional idóneo para realizar evaluación, con las consecuentes dificultades que este punto podría acarrear a la profesión.

El abordaje de la Terapia Ocupacional en contexto escolar, frecuentemente incorpora varios aspectos, (dependiendo de las necesidades del niño y sus familias), con el objetivo final de facilitar el desempeño en las diferentes actividades escolares y lograr la mayor participación posible al interior de la escuela.

En contexto de escuela, es posible visualizar al Terapeuta Ocupacional en diferentes acciones; apoyando la adquisición de mayores grados de autonomía al interior de la escuela, facilitando la participación social en las diferentes actividades escolares, adecuando materiales y utensilios escolares, prescribiendo y/o entrenando en tecnología asistiva, generando ambientes inclusivos y facilitadores al interior de la escuela, otorgando sugerencias para estimular el desarrollo psicomotor, trabajando en conjunto con educadoras y las familias, sensibilizando en la temática de discapacidad e inclusión social y/o apoyando al niño/a en el desarrollo de las habilidades motoras, sensoriales,

cognitivas y sociales necesarias para el aprendizaje, dentro y fuera de la sala de clases.

Desde este contexto, nos enfocaremos en una habilidad específica que permitirá la participación e involucramiento del niño en el contexto escolar; una actividad compleja y que requiere de la adquisición de varias habilidades; la producción de escritura.

El siguiente trabajo constituye una revisión de publicaciones actuales de Terapia Ocupacional que abordan la temática de escritura y la propuesta de abordajes realizadas por los T.O. para dar respuesta a esta problemática.

La escritura y las dificultades de escritura son un tema importante para los T.O. La literatura evidencia que estas dificultades constituyen uno de los motivos más frecuentes de derivación a Terapia Ocupacional. Finalizando el trabajo, también esperamos enunciar las diferentes intervenciones que realizan los terapeutas ocupacionales para abordar las dificultades de escritura en niños.

2. Dificultades de escritura

Una de las áreas de ocupación más importante en los niños y niñas en edad pre-escolar y escolar es la Educación. (Case Smith O. , 2010) Las escuelas proveen ambientes para una variedad de ocupaciones y los terapeutas ocupacionales apoyamos a los niños para un desempeño satisfactorio en cada una de ellas.

El Terapeuta Ocupacional frecuentemente observa el desempeño de los niños en sala de clases y diseña intervenciones para mejorar el desempeño escolar y las habilidades requeridas para el aprendizaje, las cuales pueden incluir el desarrollo de una escritura legible. (Kiss, Agosto 2013).

Sabemos que el desarrollo de la comunicación escrita es una de las habilidades importantes requeridas en el contexto escolar. (MkHale 1992). Mkhale refiere que alrededor del 30% al 60% de las actividades de un día de escuela, comprenden actividades de motricidad fina, tales como escritura (MkHale 1992). La mayoría de estas actividades motoras finas (85%) fueron tareas de papel y lápiz (MkHale 1992) (Collen Schneck, 2010)

La escritura la podemos definir como “la compleja habilidad perceptivo motora que abarca un conjunto de habilidades de coordinación motora, planeamiento motor, cognición y habilidades perceptivas, así como también sensibilidad táctil y kinestésica”. (Feder and Majnemer 2007). Las dificultades de escritura, sin una discapacidad neurológica o intelectual de base, es frecuentemente llamada disgrafía y típicamente incluye pobre legibilidad y baja velocidad de escritura (Feder 2007) (Maeland 1992)

¿Qué tan importante es la realización de una escritura legible?, Aun cuando la incorporación del computador ha tomado importancia en las actividades escolares, la escritura aún sigue siendo una habilidad muy importante a desarrollar en los niños y por supuesto los profesores siguen enseñándola. La escritura es una habilidad esencial para permitir a los estudiantes expresar su conocimiento y pensamientos así como también participar en numerosas

actividades escolares. Aunque la mayoría de los estudiantes adquieren la habilidad de escritura, estudios sugieren que aproximadamente del 10% al 20% de los niños en edad escolar presentan dificultades en este ámbito (Graham, 1996)

Graham (2008) realizó un estudio dirigido a profesores donde evidencia que solo el 9% respondió que sus estudiantes escribían adecuadamente, el 46% escribía lo suficientemente rápido como para cumplir con las demandas de la clase y que aproximadamente el 25% de los estudiantes experimentaban algún problema de escritura. (Case Smith T. H., 2011).

Un estudio realizado por Karlsdottir and Stefansson (2002) refieren que entre un 10% y 30% de los niños en edad escolar experimenta algún problema de escritura.

Las dificultades en este ámbito podrían impactar directamente en bajo rendimiento escolar (Christensen, 2005), baja autoestima y en el sentimiento de efectividad en el sistema escolar (Kiss, Agosto 2013), Estudiantes que tienen dificultades en la realización de escritura, frecuentemente también tienen dificultades cambiando su atención entre el planeamiento motor de la formación de letras y el concepto o idea que ellos están tratando de expresar (Cahill 2009). Cuando los estudiantes no necesitan pensar acerca de cómo están construyendo la escritura, se pueden focalizar en las fuentes cognitivas o las ideas o conocimientos de la materia (Berninger 2006), por lo tanto la legibilidad en la escritura y la velocidad pueden afectar significativamente las asignaturas y logros académicos de los niños.

El proceso de escritura no es solo un proceso motor, también requiere desarrollo de la memoria de representación y memoria de evocación, para que el proceso se vuelva automático. Los niños con problemas de escritura frecuentemente necesitan más tiempo para completar las tareas y podrían comenzar a tener dificultades crecientes para progresar en la escuela y podrían sentirse inseguros para expresar lo que ellos saben (Medwell and Wray 2008)

Varias publicaciones refieren que los problemas de escritura, son unos de los motivos más frecuentes de derivación a Terapia Ocupacional. (Feder, Majnemer, Bouorbonnais, Blayney and Morin 2007) . En EEUU y Canadá, donde la mayoría de las escuelas públicas cuentan con un Terapeuta Ocupacional, este es uno de los motivos más frecuentes de derivación y parte importante del quehacer del Terapeuta Ocupacional en el contexto escolar.

En Chile no existen publicaciones que hablen acerca de los motivos frecuentes de derivación a Terapia Ocupacional, sin embargo desde la experiencia clínica, es posible afirmar que las dificultades de escritura si constituyen un motivo frecuente de derivación e intervención en Terapia Ocupacional.

3. Intervención de Terapia Ocupacional en dificultades de escritura

El T.O. evalúa el desempeño funcional del niño y sus habilidades de pre-escritura y escritura, considerando las demandas y las características del ambiente.

Los terapeutas ocupacionales ofrecen una variedad de estrategias para abordar los problemas de escritura en niños/as. Esta diversidad de estrategias tiene relación principalmente, con la diversidad de causas que podrían estar generando una dificultad de escritura. El razonamiento clínico llevara a los profesionales a priorizar la utilización del enfoque que mas se adapta para dar solución a las dificultades específicas de cada niño/a. La modalidad de intervención podría ser individual en un contexto clínico, grupal en contexto escolar o podría dirigirse hacia el profesor o los padres.

El enfoque podría ser "remedial", abordando las posibles causas de las dificultades y desarrollando las habilidades necesarias para la escritura o tener un enfoque rehabilitador, incorporando adaptaciones que permitan compensar las dificultades.

Collen describe una cantidad importante de estrategias compensatorias prescritas por los T.O. que podrían apoyar el desempeño en escritura, entre ellas la tecnología Asistiva, la decisión de hacer cambios de letras manuscrita a imprenta, disminuir la cantidad de tareas escritas, uso de grabadoras, predictores de texto, entre otros. (Collen Schneck, 2010)

Feder realizó un estudio en Canadá para conocer los diferentes enfoques teóricos que usaban los T.O. para mejorar la escritura. Los hallazgos del estudio evidencian que existe una ecléctica orientación entre los T.O. utilizando enfoques sensoriomotores (90%) enfoques visomotores (74%), enfoques de aprendizaje motor (68%), enfoques cognitivos (64%), enfoques biomecánicos (64%), enfoques de integración sensorial (50%) y enfoques de neurodesarrollo (42%). El mismo estudio aplicado en EEUU evidenció similares diversidad de enfoques. (Feder 2000),

En Chile no contamos con estudios que evidencien los enfoques utilizados por los T.O. para apoyar el desempeño de la escritura. Sin embargo, desde la experiencia clínica, podríamos decir que en Chile también se utilizan diversidad de enfoques.

La literatura describe que las intervenciones de Terapia Ocupacional desarrolladas para mejorar la escritura frecuentemente utilizan enfoques sensoriomotores que enfatizan el desarrollo de habilidades básicas para la escritura combinadas con un enfoque que enfatiza en la importancia de las habilidades cognitivas y habilidades ejecutivas. (Weintraub 2009)

A partir de la revisión de artículos y publicaciones, se enuncian a continuación algunas estrategias o modalidades de intervención, utilizadas por los Terapeutas Ocupacionales para abordar los problemas de escritura.

Programas para el desarrollo de la escritura:

En EEUU existen variados programas que apoyan la adquisición de la escritura, muchos de ellos creados por Terapeutas Ocupacionales.

A modo general podríamos decir que los programas de escritura se enfocan en lograr mejor legibilidad y mayor velocidad en la escritura. Con

diversas estrategias trabajan el tamaño, organización espacial y direccionalidad de las letras, fluidez y calidad del trazo.

Los programas generalmente contemplan estrategias de “calentamiento previo” a la escritura tales como tales como; imitación motora de letras, pistas visuales para completar una letra, copia de un modelo siguiendo las flechas del dibujo, pistas visuales en conjunto con pistas de memoria de evocación y copias de modelos sin pistas visuales.

Peter and Nelson (2003) desarrollaron un programa de escritura donde trabajaban una sesión que comenzaba con 5 minutos iniciales de “calentamiento”, incluyendo actividades sensoriomotoras, de tipo “trabajo pesado”, 20 minutos de actividades para mejorar el planeamiento motor y formación de letras y 5 minutos finales de práctica de letras, obteniendo mejoras significativas en relación al grupo control.

- “Write start”, Case Smith, hace referencia al programa “write start”, el cual es desarrollado al interior de la clase, tomando como base los principios de educación inclusiva y coteaching, donde el profesor y el terapeuta ocupacional trabajan juntos aplicando el programa. En el estudio realizado por Smith 2011 se observaron logros significativos en legibilidad, fluidez y velocidad de la escritura utilizando este enfoque. (Case Smith T. H., 2011)
- Handwriting without tears”; Gwentyth 2014, escribe acerca de la efectividad del programa “Handwriting without tears”, quien encontró importantes mejoras en la escritura en criterios de tamaño, alineación, posición y forma de la letra después de la utilización de este programa. Otro hallazgo importante es que los niños perciben mejor desempeño en la habilidad para escribir, evaluado por la Canadian Occupational Performance Measure COPM. (Gwentyth Roberts, 2014)
- Log Handwriting Program: este programa fue desarrollado por Raynal 1990, un T.O. australiano. El programa comienza con la formación de letras las cuales van siendo enseñadas y practicadas, en grupos de similares características. Cada grupo de letras las presenta en formatos amigables para los niños. Las letras son introducidas como “animales” que viven dentro de un “log” tronco o madero, esto facilita el correcto tamaño, alineación y espacialidad entre las letras. (Nadien Mackay, 2010). Mackay encontró que luego de 8 semanas utilizando el LHP niños mejoraron legibilidad de la escritura. (Nadien Mackay, 2010)

Intervenciones grafomotoras:

Este tipo de intervenciones se fundan en que existe una relación directa entre la destreza manual necesaria para la escritura y el eficiente desarrollo visomotor. Lo subyace la teoría de aprendizaje motor. El programa contempla 15 minutos previos de actividades motoras finas y luego 30 minutos de trabajo

con lápiz y papel. Navah aplicó este programa y encontró mejoras significativas en legibilidad en un corto periodo de plazo. (Navah Ratzon, 2007) La “práctica de la escritura” también se basa en la teoría de aprendizaje motor, una teoría que ha incrementado su importancia en la práctica de la Terapia Ocupacional los últimos años. Se describe el aprendizaje motor como “un conjunto de procesos asociados con la práctica o la experiencia guiada para lograr cambios relativamente permanentes en la capacidad de movimiento.

Intervenciones sensoriomotoras:

Este tipo de programas incluyen la incorporación de inputs sensoriales a través de actividades seleccionadas que mejoran la integración de los sistemas sensoriales a un nivel subcortical. (Collen Schneck, 2010) al aprendizaje y entrenamiento de la formación de letras. Generalmente incluyen actividades preparatorias tales como crear letras en diferentes superficies (espejos, suelo, pizarras, paleógrafos) y en diferentes orientaciones (vertical, horizontal), usar diversos materiales para la práctica de letras (espuma de afeitar, arena, masas, etc.), utilización de lápices de diversas texturas y tamaños, lápices vibradores, lápices con peso y la práctica de letras utilizando el cuerpo en su conjunto, no necesariamente con lápiz y papel.

Intervenciones cognitivas- orientadas a la tarea:

Este tipo de intervenciones trabajan con lápiz y papel, incluyen estrategias tales como copia exhaustiva de letras, agrupar y asociar letras trabajadas, reflexionar y tomar conciencia acerca del mejor desempeño, preguntando al niño por ejemplo, ¿cuál fue la mejor letra que hiciste?, que deberíamos hacer para que esta letra quede mejor?, y aplicando estrategias metacognitivas.

Prehensión del lápiz:

Frecuentemente cuando evaluamos un niño con problemas de escritura, evaluamos la manera en que el niño toma el lápiz. Heidi Schwellnus 2012, evaluó el efecto de la prehensión del lápiz sobre la velocidad y la legibilidad en la escritura en niños. Los T.O. frecuentemente ofrecen soluciones y adaptaciones para una adecuada prehensión del lápiz y la adopción de una prehensión trípode. Schwellnus en su estudio refiere que serían igualmente funcionales las prehensiones laterales, cuadrípodes y trípodes, así como también las prehensiones dinámicas trípodes y cuadrípodes, y que no existiría diferencia en velocidad y legibilidad entre cada una de ellas. (Heidi Schwellnus, 2012).

Los T.O. deberíamos realizar intervenciones y ofrecer modificaciones tras una exhaustiva evaluación, especialmente en niños que aún no desarrollan prehensiones maduras. El T.O. apoya la adquisición de las habilidades de pre-escritura.

En resumen M. Hoy and Egan (2010), realizaron una revisión sistemática de diferentes publicaciones de intervenciones de terapia ocupacional para mejorar la escritura.

Los resultados muestran claramente que la práctica es un componente necesario para mejorar la escritura. (Hoy M, 2011) El resultado de la revisión enfatiza que aquellas intervenciones que no incluyen práctica de escritura se observan cambios y mejoras discretas en el desempeño de la escritura. También resulto importante que las intervenciones más efectivas resultaron ser las que incluían como mínimo 20 sesiones, dos veces por semana (Hoy M, 2011)

4. Conclusiones

Los problemas de escritura son frecuentemente un motivo de derivación a Terapia Ocupacional. Existen publicaciones principalmente provenientes de EEUU, que han sistematizado los diferentes enfoques utilizados por los T.O. para abordar las dificultades de escritura en niños. La evidencia sugiere que la mayor eficacia la obtienen aquellos programas que involucran la práctica de escritura versus aquellos programas que contemplan solo actividades sensoriomotoras o solo actividades cognitivas.

Los Terapeutas Ocupacionales apoyamos el desarrollo de las habilidades para la escritura y generamos estrategias que en conjunto con el educador, podrían resultar en un abordaje eficaz para las dificultades de escritura en niños y niñas.

REFERENCIAS

Case Smith, O. (2010). *Occupational Therapy for children, 6^o edition*. EEUU: Mosby.

Case Smith, T. H. (2011). Effectiveness of an integrated Handwriting Program for first grade students: a pilot study. *American Journal of Occupational Therapy*, 670-678.

Christensen, C. (2005). The Role of ortographic motor integration in the production of creative and well estructres written text for student in secondary school. *Educational Psychology*, 441-453.

Collen Schneck, S. A. (2010). Prewriting and handwriting skills. In O. Case Smith, *Occupational Therapy for children 6^o Edition* (p. 555). Mosby.

Denton Cope, M. (2006). The effects of sensoriomotor based intervention versus therapeutic practice on improving handwriting performanece in 6 to 11 year old children. *American Journal of Occupational Therapy*.

Graham, W. (1996). A review of Handwriting reserch : Progress abd prospects from 1980-1994.

Educational Psychology Review, 8-87.

Gwenyth Roberts, A. D.-F. (2014). An examination of the effectiveness of handwriting without tears instruction . *Canadian Occupational therapy* .

Heidi Schwelnus, H. C. (2012). Effect of pencial grasp on the speed and legibility of handwriting in children. *American Journal of occupational Therapy*, 718-726.

Hoy M, E. M. (2011). A systematic review of interventions to improve handwriting. *Canadian Journal of Occupational Therapy*.

Kiss, D. M. (Agosto 2013). Handwriting Consultation in Elementary Schools. *OT Practice*.

Marco de Trabajo Terapia Ocupacional: Dominio y Proceso 3° Edicion. (2014). *American Journal of Occupational Therapy*, Volumen 68.

Nadien Mackay, A. M. (2010). The Log Handwriting Program Improved Childrens writing legibility: A pretests-Posttest Study. *American Journay of Occupational Therapy*.

Navah Ratzon, D. E. (2007). A short Term graphomotot Porgrama for Improving writing readiness skills of first grade students. *American Journal Occupational Therapy*.

Tsu- Hsin Howe, K. L. (2013). Assesing Handwriting Intervention Effectiveness in Elementary Sochool students: A two Group controlled study. *American Journal of Occupational therapy*.

Dificultades del proceso lector en niños preescolares

Difficulties in the reading process of pre school children

Virginia Varela

RESUMEN

La lectura comprende dos grandes procesos: el reconocimiento de palabras y la comprensión de textos. No hay que olvidar que el énfasis o papel central de la lectura es la comprensión: la habilidad de comprensión involucra que el lector a partir de un texto escrito y sus conocimientos previos pueda elaborar un conjunto estructurado de información a partir de lo leído (Stanovich, 1986). Para la adquisición del proceso lector se requiere de una serie de requisitos cognitivos y conocimientos lingüísticos cognitivos básicos. Dentro de los requisitos cognitivos específicos es imprescindible la habilidad de conciencia fonológica, la memoria de trabajo fonológica, la velocidad de denominación y la fluidez léxica (Matute, 2011).

Palabras clave: Comprensión lectora, conciencia fonológica, lenguaje, alfabetización escrita.

SUMMARY

Reading comprehends two big processes: the recognition of words and the comprehension of texts. We must not forget that the emphasis or main role of reading is comprehension: the ability of comprehension includes that the reader starting with a written text and his previous knowledge is able to elaborate a structured group of information with what he reads (Stanovich, 1986). For the acquisition of the reading process a series of cognitive requirements and basic cognitive linguistic knowledges are needed. Within specific cognitive requirements the phonological conscience ability, phonological work memory, denomination speed and lexic fluency are essential (Matute, 2011).

Keywords: reading comprehension, phonological conscience, language, alphabetical writing.

Algunos autores consideran que para el desarrollo de la habilidad metafonológica, es necesario el conocimiento de un sistema de escritura alfabético la que posibilita la construcción de conocimientos sobre la estructura fonológica del lenguaje (Marder,2008).

Respecto de los conocimientos lingüísticos básicos, Scarborough (2002) señala que los mejores predictores de la adquisición de la lectura en niños preescolares son: la conciencia fonológica y el lenguaje oral. Respecto de este último, el vocabulario y el recontado de historias constituyen los mayores predictores, siendo el vocabulario el que impacta longitudinalmente en la comprensión lectora (Cromly 2010; Tunmer, 2012 Protopapas, 2013). Diversos estudios dan cuenta de la importancia de un elevado conocimiento y manejo de vocabulario para una mayor comprensión lectora (Cromly 2010; Tunmer, 2012; Protopapas , 2013).

En la medida que los niños tienen la oportunidad de acceder a diversos conocimientos, incorporan nuevas palabras a su vocabulario, amplían la organización del discurso y logran una eficiente comprensión lectora (Villalón, 2011). De esta manera alcanzan el dominio de la decodificación, lo que les permite a su vez acceder a mayores conocimientos en diversas áreas del saber.

El desarrollo del lenguaje temprano requiere de un entorno lingüístico sintáctico y léxico propicio, en el que los niños tengan la oportunidad de escuchar un vocabulario amplio, utilizado en el contexto de oraciones extensas, complejas y frecuentes de parte de los adultos significativos (Villalón, 2011). Los niños que cuentan con estas condiciones tendrán las herramientas para un adecuado desarrollo del lenguaje oral. Por tanto la estimulación de las dimensiones léxico-semánticas, sintácticas y metafonológicas junto a la estimulación de los requisitos cognitivos permitirían un adecuado aprendizaje lector.

Sin embargo hay un número no menor de niños que presentan desventajas en su desarrollo debido a lesión o disfunción en el desarrollo del sistema nervioso central o bien a retraso en la adquisición del proceso lector por desventajas en las dimensiones sociales y/o socioafectivas.

Cuando existen alteraciones en el desarrollo del sistema nervioso, éstas provocan dificultades cognitivas y perceptivo-motrices, las cuales se visualizan en el comportamiento del sujeto. Sus manifestaciones en el niño o niña van a depender del grado de severidad de la lesión. Cuando las alteraciones del neurodesarrollo se producen por lesión severa y claramente demostrable, el grado de expresividad clínica es mayor. (Portellano, 2009)

Lo que actualmente se denomina niños con trastorno del neurodesarrollo corresponde a quienes presentan dificultades tempranas en el desarrollo, a menudo antes de que comiencen la escolaridad o bien, se manifiestan en el transcurso de ella. Estas dificultades se caracterizan por déficits que producen alteraciones en las dimensiones sociales, académicas, personales y ocupacionales. El rango de dificultades varía desde específicas limitaciones en el aprendizaje hasta problemas en el control de las funciones ejecutivas y en habilidades sociales o la inteligencia (DSM -5, 2013).

La mayoría de los estudios señala que entre un 5% y el 15% de la población escolar tiene trastorno del neurodesarrollo, expresado como conducta hiperkinética y alteraciones del aprendizaje y lenguaje en su mayoría. Es necesario aclarar que no todos los niños que fracasan en el aprendizaje presentan estos trastornos. Pueden haber factores puramente emocionales o desventajas sociales importantes (Artigas & Narbona. 2011).

La mayoría de los niños presentan sintomatología mixta, teniendo sí, un área predominantemente afectada. Por lo anterior se hace muy necesario definir el perfil neuropsicológico de cada niño o niña para elegir el tratamiento más adecuado. (Fejerman y Fernández ,2007).

Hay características clínicas que son comunes a muchos de los niños que presentan trastornos del neurodesarrollo. Estas serían: escasa tolerancia a la frustración, enuresis, fobias, rabietas o pataletas, ansiedad y disfunción de integración sensorial. También se han observado en niños con trastorno del aprendizaje: cefaleas tensionales que sin duda están asociadas a un estrés emocional tanto en el sentido del esfuerzo como de incomodidad frente a la tarea (Fejerman y Fernández, 2007). Estas características más las propias del cuadro influyen de manera importante en el desarrollo socioemocional y de personalidad de cada niño (a).

Los niños con antecedente de prematuridad extrema son vulnerables a presentar dificultades en su desarrollo lingüístico. En una investigación realizada en Chile en un grupo de 30 niños con antecedente de prematuridad extrema, un 73,3% de los niños presentó déficit en algún área del lenguaje evaluada. De ellos, un 77,3% presentaron dificultades comprensivas y expresivas. En este grupo, un 86,4% evidenció dificultades en habilidades narrativas relevantes para el aprendizaje escolar (Maggiolo, Varela et al. 2014. Próxima publicación). De lo anterior se desprende que esta población de niños, pueden presentar problemas en la adquisición del proceso lector, debido a las dificultades presentes en el lenguaje oral.

Dentro de la última edición del DSM-5, así como en la vigente CIE 10, se encuentran los llamados trastornos específicos del aprendizaje que abarcan las alteraciones en el aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas o cálculo. Dentro de estos cuadros el que cobra una mayor relevancia por su alta prevalencia, es la dislexia. Según la International Dyslexia Association destacan en su definición cinco elementos (Artigas & Narbona. 2011): Es un trastorno específico, de origen neurobiológico, en el cual se observan dificultades en el reconocimiento de las palabras escritas, además de problemas en la ortografía y en la decodificación, con un déficit en el reconocimiento fonológico del lenguaje que no se espera en relación a otras habilidades cognitivas y la instrucción escolar recibida, siendo sus consecuencias secundarias : escasa comprensión lectora, limitaciones en el crecimiento del vocabulario y en el manejo de la información.

Existen numerosos estudios que dan cuenta de anomalías estructurales y funcionales en el desarrollo del Sistema Nervioso Central (SNC) de estos

niños. Existen evidencias de una disfunción de la red de lectura del hemisferio izquierdo que incluye las regiones occipito-temporales, frontal inferior y parietal inferior. Dado su origen neurobiológico, la dislexia es común a todas las lenguas. Se ha encontrado de manera consistente que entre un 4% y un 10% de niños con independencia del sistema de escritura que utilicen para leer, presentan un déficit de lectura. En todas las lenguas y sistemas de escritura estudiados hasta la fecha, se ha identificado al problema fonológico como medular, pero no único. (Artigas & Narbona. 2011).

Las áreas frontales del cerebro, son en última instancia las responsables de la lectura. Los niños con dislexia muestran una hiperactivación del sistema frontal, lo cual podría corresponder al intento de compensación que realizan por la hipoactividad de los sistemas posteriores que median el procesamiento fonológico. El sistema denominado occipito-temporal izquierdo permite entre otros: el reconocimiento rápido de palabras y la ruta cerebral de la ortografía y del deletreo. Los niños con dificultades en la lectura, presentan una desconexión entre el sistema frontal y el occipito-temporal, lo cual convierte la lectura en un proceso lento y laborioso, ni automatizado, ni fluido. La simetría anómala del plano temporal en estos niños (Semrud-Clikeman, 2007) impediría leer palabras novedosas, comprender párrafos y denominar rápidamente. El déficit en la conciencia fonológica es la causa primaria del déficit lector (Shaywitz & cols. 2008). Las dificultades relacionadas con el procesamiento fonológico abarcan problemas de comprensión de las relaciones entre los sonidos, de discriminación auditiva, de vocabulario, de denominación y de memoria operativa de sonidos y combinaciones. Respecto de las funciones intelectuales, los niños con déficit fonológico evidencian deficiencias en el conocimiento y comprensión del vocabulario, en memoria auditiva y asociaciones verbales, semejanzas entre palabras, fluidez verbal, comprensión y expresión lingüística. Los niños con esta alteración no realizan bien diversas pruebas de memoria, como amplitud de dígitos, recuerdo de secuencias de letras, pseudopalabras y ordenamiento de palabras. En resumen, un elevado número de niños con dislexia presenta (Semrud-Clikeman, 2011):

1. Alteraciones generales del lenguaje oral.
2. Problemas en la conciencia fonológica.
3. Dificultades en la denominación rápida.
4. Problemas con la memoria operativa o de trabajo.
5. Déficit de procesamiento visual.
6. Disfunción cerebelar (coordinación) y motriz fino.
7. Dificultades de ordenamiento espacial, de lateralidad y reconocimiento numérico.
8. Una activación de los sistemas atencionales en el hemisferio derecho que interfieren en el procesamiento verbal del hemisferio izquierdo, debido a la lateralización hemisférica anómala.

Se ha demostrado que el fracaso en la lectura temprana, crea problemas de motivación. Los niños no quieren ir al colegio y tienen problemas de autoestima. Se ha constatado además, que los niños con dificultades de aprendizaje están en situación de más riesgo de sufrir alteraciones emocionales. (Semrud-Clikeman, Teeter-Ellison, 2011).

Debido a las dificultades para adquirir la lectura, hay limitaciones cognitivas generalizadas

que abarcan varias materias escolares. Los niños con déficit lector, leen menos, adquieren menos conocimientos generales y específicos y se van rezagando progresivamente en rendimiento y habilidades verbales. Ya a los 2 años, los niños con antecedentes familiares de dislexia, que muestran dificultades sintácticas, por leves que sean, se encuentran en situación de riesgo de tener problemas severos de lectura. (Semrud-Clikeman, Teeter-Ellison, 2011).

Respecto de la implicancia del lenguaje oral en las dificultades para la adquisición de la lectura, se realizó un estudio en niños hispanohablantes con dislexia el año 2002 en México (Matute y cols. 2012) utilizando la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI: Matute, E; Rosselli, M; Ardila, A; Ostrosky, F. 2007). En esta investigación, se encontró que el grupo de niños disléxicos presenta un desempeño deficitario en los dominios de: lenguaje (narraciones y tareas relacionadas con la velocidad de denominación), habilidades metalingüísticas (conciencia fonológica, deletreo y conteo de palabras), habilidades conceptuales, habilidades construccionales, memoria (operativa o de trabajo, específicamente en la habilidad para repetir oraciones) y escritura.

Como es sabido, los precursores de la lectura formal tienen sus orígenes en las etapas tempranas de la vida y dependen en gran medida de los procesos de intervención (Whitehurst, G; Lonigan 2002). Entonces se hace necesario no sólo identificar a los niños que presentan alteración en el desarrollo de dominios lingüísticos específicos como son: el vocabulario y las habilidades narrativas (que involucran aspectos semántico-pragmáticos y de habilidades sintácticas), sino que también estimular estas habilidades en la educación preescolar y al mismo tiempo fomentar en padres y cuidadores que sea parte de la cotidianidad ayudar a sus niños a nominar, definir y clasificar elementos presentes en la vida diaria, así como el enseñarles a escuchar atentamente historias relatadas y alentarlos a narrar las experiencias vividas. Todo lo anterior además de los requisitos cognitivos, identificados y claramente estudiados, contribuirán al normal desarrollo del proceso lector.

BIBLIOGRAFÍA

Artigas-Pallarés, J; Narbona, J. (2011). Trastornos del Neurodesarrollo. Editorial Viguera. Barcelona

Cromley, J; Snyder-Hogan, L.; Luciw-Dubas, U.(2010). Reading comprehension and scientific text: a domain-specific test of the direct and inferential mediation model of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, Vol 102(3) 687-700.

Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition DSM -5 (2013). American Psychiatric Association.

Fejerman, N; Fernández Alvarez, E. (2007). Neurología Pediátrica. Editorial Médica Panamericana. Buenos Aires.

Maggiolo, M; Varela, V; Arancibia, C; Ruiz, F. (2014). Dificultades del lenguaje en niños preescolares con antecedente de prematuridad extrema. Aceptado para su publicación en Revista Chilena de Pediatría.

Marder, S. (2008) Alfabetización temprana en la escuela (tesis de doctorado). Universidad de la Plata . Buenos Aires Argentina

Matute, E.; Guajardo, S. (2012) Dislexia. Definición e intervención en hispanohablantes. Manual Moderno. México

Portellano, J.A. (2007). Neuropsicología infantil. Editorial Síntesis. Madrid

Protopapas, A; Simos, P; Sideridis, G; Mouzaki, A. Kotsolakou, A.(2013). The Role of Vocabulary in the Context of the Simple View of Reading. *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 29:2, 168-

Scarborough, H. (2002). Connecting early language and literacy to later reading dis(abilities): Evidence, theory and practice. En: Neuman S.; Dickinson, D. *Handbook of Early Literacy Research*. (pp.97-110). New York : The Guilford Press

Shaywitz, S; Morris, R.; Shaywitz, B. (2008). The Education of Dyslexic Children from Childhood to Young Adulthood. *Annu. Rev. Psychol.* 59:451-75

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. 22 360-407.

Semrud-Clikeman, M; Teeter-Ellison, P. (2011). Neuropsicología infantil: Evaluación e intervención de los trastornos neuroevolutivos. Pearson Educación: Madrid

Teeter, P; Semrud-Clikeman, M. (2007). Child Neuropsychology. Assessment and interventions for neurodevelopmental disorders. Springer. New York, EEUU.

Tunmer, W. ; Chapman, J. (2012). The simple view of reading reduct: vocabulary knowledge and the independent component hypothesis. *Journal and Learning Disabilities* 45(5) 453-466.

Villalón, M. (2011) Procesamiento fonológico y comprensión del principio alfabético. Cap.4. En: *Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. (pp.87-106) Santiago, Chile. Ediciones UC.

Villalón, M. (2011) Desarrollo del lenguaje y conocimiento temático. Cap. 5 En: Alfabetización inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. (pp.107-127) Santiago, Chile. Ediciones UC

Whitehurst, G; Lonigan, Ch. (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. En: Neuman S.; Dickinson, D. *Handbook of Early Literacy Research*. (pp.12-25). New York : The Guilford Press

*Experiencias en
Aulas de Educación
Parvularia*

*Experiences in
Early Childhood
Education
Classrooms*

Lectura y escritura inicial con el método Montessori en Educación Parvularia.

Initial reading and writing with the Montessori method in pre school education.

Isabel Puga Y., Elena Young M. y Héctor Burgos G

RESUMEN

El siguiente artículo propone una experiencia práctica programada en el contexto de un taller de lectura y escritura inicial con el foco Montessori para la educación pre escolar. Incluye ejercicios para una didáctica viva, a través de materiales, un ambiente preparado y el rol intermediario de la Guía Montessori. Este método está inspirado en los principios de libertad, actividad y autonomía, dando gran importancia a la auto educación y al profesor 7^a como guía del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además incluye un material didáctico auto correctivo que contribuye a lograr una educación más íntegra y con más autorregulación. Impulsa una concepción activa del aprendizaje considerando la experiencia sensorio perceptiva como el comienzo del conocimiento basado en la experiencia. De acuerdo con esto, los elementos teóricos del Método Montessori son discutidos especialmente los relacionados con el foco educacional. Incluye la consideración del ambiente para el aprendizaje, los materiales adecuados para las necesidades de controlar el error y la mediación del guía. Las bases neuropsicológicas son analizadas así como los principios psicológicos consistentes con el método. Finalmente a través de los ejercicios una experiencia de reflexión metacognitiva es propuesta, de acuerdo con las funciones de la educación pre escolar, aspecto que va más allá de lo tradicional en la función pedagógica.

Palabras clave: Educación preescolar, aprendizaje de la lectura y la escritura, Método Montessori, Educación infantil neuropsicológica.

SUMMARY

The following article proposes a practical experience programmed in the context of an initial reading and writing workroom with the Montessori focus for the Pre school education. Including exercises for a living didactic, through the

materials, a prepared environment and the intermediary role of the Montessori guide. This method inspires educative principles such as liberty, activity and the autonomy, giving great importance to self education and the teacher as a guide of the process of teaching and learning. Furthermore it includes didactic autocorrective material, that contributes to achieve an education with more integrity and self regulations. It impulses an active conception of learning, considering that the sensoperceptive experience is the beginning of the integration of knowledge, based on the experience. According to this, theoretical elements regarding the Montessori philosophy are discussed, specially related to the educational focus. This includes, consideration of an environment for the learning, materials adequate for the necessities and the possibility of an error control and a mediator role of the person that guides the process of the infants. Likewise neuropsychological bases are revised and the principles of the development psychology that are consistent with this method. Finally, through the exercises and the group experiences a metacognitive reflection is proposed regarding the functions of Pre School Education, that goes far ahead the traditional pedagogical function.

Keywords: Pre School Education, Reading-writing learning, Montessori Method, Infantile Neuropsychoeeducation.

1. Introducción

El presente Taller forma parte de una propuesta de “experiencia didáctica” para la enseñanza de la lectura y escritura en la Educación Parvularia, a través del método Montessori. Invita a los participantes a vivenciar las prácticas metodológicas, según las concepciones de María Montessori asociadas a la lectura y escritura inicial. A través de una dinámica constructivista, el taller pretende que los participantes reconozcan los principios teóricos básicos asociados al enfoque Montessori, interactuando con los materiales Montessori de lecto-escritura, base para una reflexión crítica grupal relativa al aprendizaje mediante el contacto con la práctica en acción.

El trabajo del Taller sostiene la idea que las prácticas no constituyen por si mismas una instancia de aprendizaje, ni desempeñan un factor de cambio en los participantes del taller. Sin embargo, rescatan la importancia de incorporar elementos asociados al contexto cultural y en especial a los procesos de construcción de la lengua oral y escrita, así como de sus usos sociales, y su práctica cotidiana, del mismo modo que él y la infante, establece contacto con la cultura a la que pertenece. Por tanto, se apropian de los signos que son de origen social para, posteriormente internalizarlos, es así como “...los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través de la enculturación de las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, y a través de la educación en todas sus formas” (Moll, 1993:13). Esta concepción no es diferente a lo enunciado por Vigotsky, quién enunciaba la importancia de la existencia de un proceso de

mediación que debiera ser incorporado, para evitar la posible dispersión que otorga la naturaleza humana para el fenómeno de aprender. Así, estos procesos son internalizados en el intersíquico en una primera instancia, para luego consolidarse en el intrapsíquico de la persona que aprende (Vigotsky, 2000).

Aprender a leer y a escribir es parte del comienzo de la educación formal (Woolfolk, 2006). El lenguaje hablado se desarrolla naturalmente en todo ser humano, a través del proceso de socialización (Kamii & Manning, 2002). Para comenzar con la enseñanza de la lectura y la escritura María Montessori planteaba que era necesario en una primera instancia, profundizar en el ser biológico y comprender desde esta perspectiva los procesos que experimentaba el hombre y la mujer para lograr la adquisición del lenguaje y así poder comunicarse. De esta forma, es posible comprender los códigos, símbolos y consensos que otorgan sentido a esta comunicación con los otros (Montessori, 1965). Considerando estos factores, elabora su método que permite adquirir la lectura y la escritura de una forma efectiva. Este método se encuentra fuertemente basado en la libertad y el desarrollo integral del niño o niña. Estas ideas dan paso a la libertad de movimientos y creación, estimulando la manipulación sensorial del material, aprendiendo a descubrir el conocimiento a través de los sentidos; para ello confeccionó un material propio y específico (Montessori, 1986).

El factor sensorial cumple un rol preponderante en este proceso de contacto. Igualmente, otro factor de relevancia, es el rol que cumple el o la guía que orienta el logro de los objetivos de éste método, dada la posible dispersión de la atención a la estimulación del sistema sensorial. La capacidad de observación de este mediador es vital, constituyéndose en una herramienta que permitirá cultivar una sabiduría, basada en la detección de las necesidades e intereses individuales de cada uno de los niños y niñas, para que desarrollen su aprendizaje (Montessori, 1965).

2. Objetivos

- Objetivo General

Presentar los principios básicos del Método Montessori en la Enseñanza de la Lectura y Escritura Inicial.

- Objetivos Específicos

1. Compartir las bases teóricas asociadas al aprendizaje de la lecto-escritura inicial en el Enfoque Montessori.
2. Asociar aspectos de las Neurociencias y de la Psicología del Desarrollo que explican los procesos en el Enfoque Montessori.
3. Ejercitar con los materiales Montessori el desarrollo de lenguaje y escritura.

4. Realizar una metacognición grupal de la experiencia de taller.

a. Contenidos

- Lectura y Escritura en Montessori

1. Capacidades de las niñas y los niños para educarse a sí mismos
2. Concentración, interés y acción: básicos para el aprendizaje
3. Adquisición de aprendizaje a través de oportunidades como elección repetición y error.

- Fundamentos biológicos y teóricos asociados al aprendizaje de la lectura y escritura en la edad preescolar

1. Motricidad
2. Lenguaje oral
3. Sentidos
4. Integración sensorial

b. Ejercicios

- Preparación del lenguaje oral (b) Preparación de la acción manual (c) Juego de los sonidos (d) Letras de lija (e) Bandeja de sémola (f) Ejercicios con el alfabeto móvil (g) Primera caja de objeto (h) Pizarras (i) Escritura de papel

c. Metodología

El presente taller contempla una organización del tiempo de presentación de dos horas pedagógicas divididas en: Primera parte breve, dedicada a la parte teórica, la segunda incluye las actividades prácticas y la tercera contempla la reflexión crítica en un plenario para la conclusión.

d. Evaluación

Con fines de estudio se realizará una evaluación del taller a todos los participantes a través de una encuesta preparada para tales fines.

3. FUNDAMENTACION TEORICA

a. Contexto de la Educación Parvularia y el Aprendizaje de la Lectoescritura

La importancia de la educación inicial ha sido evidenciada desde hace décadas por numerosas investigaciones, que han señalado la estrecha relación entre la estimulación temprana de las niñas y los niños en sus primeros años de vida y su desarrollo posterior, en especial por su impacto en el desarrollo de las funciones intelectuales superiores (Raczynski, 2006; Luria, 1973; Vigotsky, 2000). En Chile, nuestra legislación asegura a todas las personas el derecho a la educación desde el nivel parvulario y establece la libertad de enseñanza en dicho segmento etario . No obstante, el énfasis de las políticas en educación

ha focalizado su acción principalmente en la cobertura, sin abordar de un modo sistemático los factores que inciden en la calidad (OCDE, 2012). Una de las causas es la tendencia a percibir los establecimientos de educación inicial simplemente como guarderías, obviando las investigaciones que advierten del impacto negativo en el desarrollo del infante bajo una deficiente Educación Parvularia (Cabezas, 2011). Una evidencia es la evaluación a través de la prueba SIMCE, que dan cuenta de una baja en el porcentaje de alumnos que se ubican en el nivel adecuado en comprensión lectora, con un 40,6% al 37,40% de logro. En la misma prueba, la cantidad de estudiantes que no alcanza el nivel elemental crece casi en un punto porcentual desde la última medición, del 29,90% al 30,80% . De igual forma ocurre en la prueba PISA (2009), los resultados obtenidos por nuestros estudiantes son discretos y en especial en aquellos de estratos socioeconómicos de mayor vulnerabilidad . Lo anterior muestra una realidad a atender en forma urgente en Chile.

En la tradición educativa, el problema de la enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura ha sido planteada como una cuestión metodológica, en la cual se discuten las ventajas y desventajas en el uso de tal o cual método, por lo que las soluciones o alternativas al respecto se han centrado en propuestas metodológicas que suelen ser interpretadas y adaptadas por los docentes según su conocimiento y experiencia, lo cual se ha traducido en recetas produciendo con ello enseñanzas y aprendizajes repetitivos y mecanicistas en donde el maestro y los alumnos se convierten, respectivamente, en proveedores y consumidores de textos ajenos sin posibilidades de adoptar actitudes reflexivas y críticas (Acosta, 2001). Así mismo, se han originado prácticas de apresto que se llevan a cabo en los centros de educación inicial dirigidas a promover el desarrollo de destrezas y habilidades que les permitan a las niñas y a los niños enfrentar con éxito las distintas tareas que demanda el aprendizaje de la lectura y la escritura en el primer nivel de la Educación General Básica. Dichas prácticas responden a enfoques empiristas y de teóricos conductuales del aprendizaje, los cuales, postulan que la persona aprende por simple repetición, dejando de lado que el sujeto construye el conocimiento a partir de la interacción con el medio sociocultural, su interacción con las personas, los objetos, la creación de hipótesis y los intentos por comprender el mundo que lo rodea, propios de una perspectiva tradicional desarrollada en Chile y Latinoamérica (Chaves, 2002). Las nuevas contribuciones teóricas y prácticas en torno a los procesos iniciales del aprendizaje de la lectura y la escritura incluyen aspectos constructivos del conocimiento en interacción con el medio físico y social que rodea al niño y la niña. Considera al infante con un cuerpo de conocimientos y experiencias

sobre la lengua oral y, por tanto la lengua escrita, al ingresar al centro infantil. Así mismo construyen y reconstruyen el conocimiento sobre el lenguaje escrito de la misma forma en que construyen el lenguaje oral, en un contexto natural mediante experiencias cooperativas, reales, pertinentes y significativas de lectura y escritura. De esta manera, poco a poco, abstraen las normas del sistema fonético, sintáctico y semántico del lenguaje escrito (Ruiz, 1996).

Las investigaciones sobre los lectores naturales (Jackson, 1982; Chomsky, 1971; Clay, 1975; Cohn, 1981), es decir, niños y niñas que aprenden a leer en su hogar sin instrucción formal, coinciden en que el lenguaje escrito emerge de una necesidad de comunicarse con los demás y que el ambiente ejerce una gran influencia en el desarrollo de esta habilidad.

En síntesis, la evidencia acerca del desarrollo de la lectoescritura está muy estrechamente relacionado con aspectos propios del desarrollo del infante que es necesario potenciar. En este sentido, parece que las estrategias más constructivas pueden favorecer este proceso hacia desarrollo más plenos, siguiendo las leyes naturales que constituyen lo humano, su desarrollo neuropsicosocial.

b. Educación Inicial y Método Montessori

El inicio de la lectura en infantes ha sido descrito en múltiples investigaciones donde destacan algunos procesos secuenciales vinculados al desarrollo del sistema nervioso y conductual natural (Faure, 1981; Freinet, 2006; Vihman y Croft, 2007). En primera instancia, el sistema sensorio-perceptivo interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales (grupo estructurado de conceptos) que aportan al sujeto una comprensión inicial, para que la memoria operativa realice la búsqueda del significado (Reichert, Fendrich, Bernarding, Tempelmann, Hinrichs, & Rieger, 2014). Luego, la metacognición posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento (Papaleontiou-Louca, 2003). Finalmente, la capacidad inferencial permite concluir ideas y generar expectativas y la conciencia garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo (Fuentes y Rosàrio, 2013). El proceso psicológico de la cognición está relacionado con la organización del conocimiento y ello está directamente relacionado a un desarrollo neurobiológico (Labos, Slachevsky, Fuentes & Manes, 2008; Lozano & Ostrosky, 2011). Es sabido que, en el proceso cognitivo, los conocimientos previos del sujeto facilitan la conceptualización, la comprensión y el dominio de la lectoescritura (Rohrmeier, Fu y Dienes, 2012; Woolfolk, 2006). En la lectoescritura, la cognición incluye varios procesos psicológicos desde la primera edad que son integrados en

funciones ejecutivas complejas de creciente desarrollo (Kolb y Wishaw, 2006). Por tanto, el desarrollo de la lectoescritura y posterior desarrollo de expresión oral presenta un fuerte correlato en la morfofunción cerebral, que mantiene una organización base, al mismo tiempo que permite su despliegue en el tiempo (Steinschneider, Nourski, Rhone, Kawasaki, Oya, Howard, 2014).

La metodología Montessori, justamente destaca el desarrollo de habilidades naturales en los infantes, donde es vital la organización del espacio, la amabilidad y cercanía con el adulto, la actividad exploratoria libre, la generación de compromisos de autorregulación para el ejercicio de las actividades, la imitación reflexiva, entre otras actividades infantiles, que contribuyen al desarrollo lector (Montessori, 2012; Stoll-Lillard, 2005). El enfoque Montessori en educación preescolar está basado en la llamada “filosofía Montessori”, desarrollada por su autora del mismo nombre, quien fundamenta su propuesta en base biopsicológicas, desarrollando una pedagogía científica basada en la observación y algunos principios que destaca en su obra: “El principio de libertad, el principio de actividad, el principio de individualidad y el principio de independencia” (Montessori, 1965:61). Incluyendo la proposición de que, a pesar de ser un ser biológico, el niño y la niña poseen una fuerza interior de origen espiritual que los llevan a manifestar su interés por los objetos del mundo exterior, llamando a éste “embrión espiritual (Montessori, 1965). Este natural sentido exploratorio del infante está fundado en la organización del sistema nervioso, en especial de las estructuras corticales y subcorticales que orientan al sistema biológico al descubrimiento (Luria, 1973).

Otro aspecto que otorga fortaleza a este enfoque que María Montessori desarrolló, son sus estudios pedagógicos en base al planteamiento de “períodos sensibles” del niño o la niña. Para ella la idea es “hacer ejercicios según la necesidad de su presente sensitivo” (1965:22) esto significa que en cada etapa de desarrollo el niño o la niña van desarrollando un interés por conocer o realizar ciertos ejercicios, “instantes en que el niño es sensible hasta un grado increíble hacia un actividad o interés en particular” (Montessori, 1979:30). También, este aspecto es muy consistente con los hallazgos que apoyan contextos neurocientíficos en base al desarrollo de los períodos sensibles, en especial los primarios vinculados con lo sensorio-perceptivo (Reichert et al., (2014). Por tanto, las principales estrategias didácticas favorecen un entorno amigable, con materiales adecuados que cubren las necesidades del niño o niña para todas sus etapas de desarrollo. Todos y cada uno de ellos están diseñados con un objetivo de aprendizaje específico y tienen control de error. Son de material natural como madera, vidrio, piedra, metal, a los cuales deben tener libre acceso, ya que son éstos

elementos que los niños y niñas elegirán para trabajar en la actividad que deseen realizar. Esta será una de las vivencias del taller.

c. Enseñanza de la lectura y la escritura en el enfoque Montessori. Una experiencia de vida.

El lenguaje hablado se compone de pocos sonidos esencialmente distintos, limitados en su número, porque depende de las posibilidades de combinaciones de los movimientos de los órganos vocales, que tienen un límite que es el mismo para toda la humanidad. En cambio son ilimitados, o casi ilimitadas las combinaciones de estos sonidos, es decir las palabras. El lenguaje alfabético escrito consiste en dar la representación, mediante un signo gráfico, de cada sonido que compone una palabra. Esta es la razón por la que el aprendizaje de la escritura debería empezar por un análisis de los sonidos de las palabras, de forma que las combinaciones de las palabras escritas se derivarían directamente del lenguaje hablado, que ya existe en la mente enteramente acabado (Montessori, 1965, 1986). El alfabeto está directamente conectado con el lenguaje hablado: éste es el modelo de llegar al arte de escribir siguiendo un camino interior, relacionado con el alcanzar esa habilidad de escribir, proveniente del análisis de las palabras que cada uno posee y de la actividad de la propia mente en relacional medio.

Es por ello que no son las ideas las que deben ser representadas por figuras, sino los sonidos que componen el lenguaje. El alfabeto permite esto, porque traduce fielmente la palabra hablada (Montessori, 1965). Se le presentan a los infantes los signos del alfabeto en forma de objetos separados y manejables, y que conducen al análisis de los sonidos componentes de la palabra que dan a estos sonidos una forma visible (Montessori, 1979).

Es importante notar, sin embargo, que en todos estos ejercicios, la mano no escribe. El ejercicio de componer las palabras es sólo una preparación para escribir. Pero están unidas dos actividades: escribir, porque de los ejercicios resultan objetivamente palabras escritas; y leer, porque al mirar esas palabras escritas, son leídas. El escribir con la mano es solamente un mecanismo de ejecución. Por ello, la mano debe tener su preparación para el aprendizaje de la escritura, mediante de una serie de ejercicios de coordinación que experimentaremos en el taller.

Para la preparación de la mano está el material de letras de lija, lo que permite que la mano se pueda preparar directamente para que trace los signos alfabéticos. Estas letras reproducen las del alfabeto móvil con la misma dimensión y forma, por lo cual representa al niño la configuración del símbolo, en el sentido de la escritura, moviendo los

dedos sobre cada una. De esta forma existen varios canales sensoriales que permiten la percepción del alfabeto y los símbolos en su cerebro. Finalmente las y los niños se interesan por leer porque, en su lenguaje materno, ya poseen palabras cortas y largas, sílabas de toda clase. Como fue mencionado más arriba, la lectura es la entrada desde el lenguaje escrito a la cultura, recoge y reconstruye por medio de los signos alfabéticos, palabras e ideas expresadas por otras personas. La lectura no empieza desde los libros, nosotros la iniciamos con una serie de materiales, que al principio son pequeños carteles en los que está escrito el nombre de un objeto. En un período posterior, damos frases cortas que señalan acciones que es necesario realizar. Indicar el nombre enseña a distinguir una parte del discurso solamente. Indicar las acciones lleva a distinguir la acción, es decir los verbos. Así es introducido el estudio gramatical del lenguaje, atribuyendo un sentido en conjunto, quién media y quién aprende.

La gramática adquiere así una forma "Constructiva" bajo la guía del análisis, que no es una especie de anatomía, que despedaza el discurso en sus partes para analizarlo. Estas lecturas gramaticales activas llevan a un desarrollo de acciones y de juegos que ayudan a explorar el lenguaje, es decir a esas maneras de expresarse que se fueron adquiriendo inconscientemente. Los ejercicios no tienen una progresión sucesiva, si no que, una interrelación que es repetitiva algunas veces, otras reticuladas, y otras de distribución ambigua que es organizada con los mediadores.

El enfoque propende que los niños adquieran la cultura mediante la actividad, con la ayuda de materiales que le permitan por sí mismo, impulsado por la naturaleza de su mente, a la búsqueda dirigida por las leyes de su desarrollo (Montessori, 1986). Estas muestran que la cultura es absorbida por el niño a través de experiencias individuales, con la repetición de ejercicios interesantes, a lo que contribuye siempre la actividad de la mano, órgano que coopera al desarrollo de la inteligencia.

Finalmente, la vivencia con este taller, pretende acercar al participante en la experiencia de un aprendizaje mediado, por instructores Montessori, para interactuar con el materiales y con el lenguaje, que permiten su aplicación en contextos de educación de la lectoescritura en infantes.

REFERENCIAS

Acosta, RM (2001) La Enseñanza de la Lectura y la Escritura en el primer grado de Educación Primaria, el caso de los alumnos de la unidad UPN de agusacalientes Revista del Taller Regional de Investigación Educativa vol 3 (6) 77-87

Cabezas, Verónica (2011). Presentación sobre Educación Preescolar en Chile. Política y Organización Escolar. Políticas Educativas UC. http://www.politicaseducativasuc.cl/wp-content/uploads/2011/03/clase_educacion_temprana_12011.pdf Citado en "Educación para todos" año 2013, Educación Inicial en Chile

http://www.ideapais.cl/system/publicacions/archivos/000/000/005/original/4_EDUCACION_INICIAL.pdf?1380036820

Chaves Salas, A. L. (2002). Los procesos iniciales de lecto-escritura en el nivel de educación inicial. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 2(1) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44720104>

Chomsky, C. (1971) Write first, read later, *Childhood Education*, 476, 296-9

Clay, M. (1975) *What did I Write?* London: Heinemann

Cohn, M (1981) A new way to practice supervisión model for linking theory to practice. *Journal of Teacher Education* 32(3), 26-30

Díaz, N. y Zúñiga, C. (2012). Montessori y Freinet. Estrategias, didácticas y concepciones en lectura y escritura. Tesis para optar al título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Universidad de Chile.

Faure, P. (1981) *Enseñanza personalizada y comunitaria*. Madrid, Narcea.

Freinet, C. (2006). *La educación por el trabajo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Fuentes, S. y Rosário, P. (2013). La evaluación dinámica mediada: desarrollando la autorregulación para aprender en un contexto inclusivo. En *Pedagogía con sentido humano: Inclusión en la vida y en la Escuela*. Editorial U. de La Serena.

Kamii, C., y Manning, M. (2002). Phoneme awareness and beginning reading and writing. *Journal of Research in Childhood Education*, 17 (1), 38.

Kolb, B. & Whishaw, I. (2006). *Neuropsicología Humana*. Madrid: Editorial Médica.

Labos, E., Slachevsky, A., Fuentes, P. & Manes, F. (2008). *Tratado de Neuropsicología Clínica*. Buenos Aires, Librería ARKADIA Editorial.

Lozano, A. & Ostrosky, F. (2011). Desarrollo de las Funciones Ejecutivas y de la Corteza Prefrontal. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11 (1): 159-172.

Luria, A.R. (1973). *Neuropsychological Studies in the USSR. A Review*. *Proceeding National Academy of Sciences*, 70 (3): 959-964

- Martínez, V. y Diez-Itza, E. (2012). Procesos de asimilación en las etapas tardías del desarrollo fonológico. *Psicothema*, 24 (2): 193-198.
- MINEDUC, Chile (2012). Estándares orientadores para Carreras de Educación Parvularia, Estándares Pedagógicos- Estándares Disciplinarios. Santiago, Chile, LOM Ediciones.
- Moll, L (1993) *Vygotsky y la educación* 2° Edición Buenos Aires: Alque
- Montessori, M. (1965) *Ideas Generales sobre mi método* Buenos Aires Losada.
- Montessori, M. (1979) *La Educación para el Desarrollo Humano*. México Diana.
- Montessori, M. (1986) *La Mente Absorbente del Niño* México Diana.
- Montessori, M. (2012). *The Montessori Method*. Ed revisada y ampliada de *The Discovery of Child*, 1948, Oxford, Clío
- Norman-Jackson J, 1982, 'Family interactions, language development, and primary reading achievement in black children in families of low income'. *Child Development*, 53(2), 349-58.
- OCDE (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. OCDE, París.
- Papaleontiou-Louca, E. (2003). The concept and instruction of metacognition. *Teacher Development*, 7(1), 9- 30.
- PISA (2009). MINEDUC, Chile. Disponible en www.mineduc.cl
- Raczynski, D (2006) *Política de infancia temprana en Chile: Condicionantes de desarrollo de los niños*. Santiago. Unicef
- Reichert, C., Fendrich, R., Bernarding J., Tempelmann, C., Hinrichs, H. & Rieger, J.W. (2014). Online tracking of conscious perception using real-time fMRI. *Frontiers in Neuroscience Auditory Cognitive Neuroscience*, 8 (116): 1-11
- Rohrmeier, M., Fu, Q., Dienes, Z. (2012). Implicit learning of recursive context-free Grammars. *PLoS ONE* 7(10): e45885. doi:10.1371/journal.pone.0045885
- SIMCE, 2013. *Agencia de Calidad de Educación*, Ministerio de Educación de Chile. Disponible en: <http://www.simce.cl>
- Steinschneider, M., Nourski, K.V., Rhone, A.E., Kawasaki, H., Oya, H., Howard, M.A. (2014). Differential activation of human core, non-core and auditory-related cortex during speech categorization tasks as revealed by intracranial recordings. *Frontier of Neuroscience*. 8(240) doi: 10.3389/fnins.2014.00240. eCollection 2014.
- Stoll-Lillard, A. (2005). *Montessori, The Science behind the Genius*. Oxford University Press.
- Vigotsky, L.S. (2000). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Ed. Crítica. España
- Vihman, M.M., y Croft (2007). Phonological development: Toward a 'radical' template phonology. *Linguistics*, 45: 683-725.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. 6ta edición, Pearson Education, Prentice-Hall.

Promoción de la lectura en Educación Parvularia en jardines infantiles de Valparaíso: Implementación didáctica desde la sala cuna

*Promotion of reading in early education in
Pre School centers of Valparaiso: Didactic
implementation from nursery school*

Patricia Herrera Sepulveda.

RESUMEN

Este artículo esta basado en un estudio que se realiza a partir de los resultados que arrojan las evaluaciones nacionales e internacionales en la enseñanza primaria chilena, en el área del desarrollo y de la comprensión del lenguaje. Desde esta perspectiva se ha instalado en Chile un plan de fomento lector en todas las escuelas infantiles dependientes del estado.

La investigación opta por una aproximación de tipo cualitativa-fenomenológica, en base a un diseño de investigación acción participativa, donde se implementa un plan de acción pedagógico, centrado en el trabajo con educadoras de párvulos (maestras de escuelas infantiles) focalizado en el desarrollo de la didáctica del fomento de la lectura, ejecutado en dos escuelas infantiles de la comuna de Valparaíso, Chile (marzo 2014 a marzo 2015) a través del cual se pretende responder, entre otras interrogantes, a una que estimamos central ¿cuál es la percepción que tienen los actores educativos de las escuelas del estudio del proceso de fomento lector?, entendiendo que ese mundo representado y contenido en sus percepciones, es lo que bien puede explicar su actuación y los resultados que se puedan lograr en los parvulos respecto de los avances en el área del lenguaje.

Palabras clave: Promoción de la Lectura, Infancia, Didáctica.

SUMMARY

This article is based in a study that is made from the results that generate the national and international evaluations of Chilean primary school education,

in the area of development and language comprehension. From this perspective a plan has been installed to promote reading in all pre schools that are state dependant.

The investigation chooses for a qualitative-phenomenologic approach, in accord with a research design of participative action, where a pedagogical action plan is implemented, centered in the work with pre school teachers focused in the development of the didactic of reading promotion, executed in two pre schools in Valparaiso, Chile (march 2014 to march 2015) in which it is intended to answer, between other questions, one we think is essential What is the perception of the educative actors of the schools from the study, of the reading promotion process?, understanding that the world represented and contained in their perceptions, is what could explain their performance and the results that can be given to the pre schoolers according to the progress in the area of language.

Keywords: promotion of reading, childhood, didactic.

1. LA LECTURA DESDE LOS PRIMEROS AÑOS

1.1. Una mirada a la realidad chilena respecto a la temática

La relevancia del estudio y los beneficios radican en la importancia de los aprendizajes adquiridos en los primeros años de vida, los cuales serán la base para otros nuevos aprendizajes en lo que viene de la vida escolar y la vida futura en general. En Chile, los programas de estudio del ministerio de educación ponen al centro de todo el sistema regular de educación los cuatro procesos fundamentales de aprendizaje de la lengua materna, esto es: aprender a escuchar, aprender a hablar, aprender a leer y aprender a escribir (www.mineduc.cl/curriculum/marcocurricular); aprendizajes que comprometen a todos los niveles de la educación chilena. Todo esto nos conduce a la importancia que tiene el generar gusto y placer por la lectura, desde el nacimiento, y muy especialmente dentro de los primeros cuatro años de vida; ya sabemos que la equidad se juega en la infancia y “el desarrollo del cerebro es, en los tres primeros años de vida, el eje central del crecimiento integral del niño, ya que es en este período cuando deben ocurrir los eventos más importantes de su maduración”. (Unicef. 2004:1); en esta misma línea reflexiva, Marie Bonaffé señala que “la edad adecuada para empezar a familiarizar a los niños con los libros y las historias, es cuando el bebé empieza a decir sus primeras palabras, sus primeras frases, es decir, cerca de los diez meses y hasta los dos años. Muy pronto se puede diferenciar entre los nenes menores de dos años ya familiarizados con los libros y los que no lo están;...” (2008:33)

La lectura es reconocida como un medio que permite conocer el mundo, que desarrolla la capacidad imaginativa, creativa y potencia las diversas funciones del lenguaje. Desde esta perspectiva bien podemos entender que la

importancia de la lectura y de los procesos de iniciación a ella, son fundamentales; de manera que podemos afirmar que el saber científico está de acuerdo en que la lectura en los niños, tanto en el ámbito de la familia y en la educación, sea esta inicial, básica y/o media, tiene el mismo valor y trascendencia, como es planteado por autores como, C. Beuchat, M. Villalón, J. Mata, G. Rodari, E. Ferreiro, entre otros.

Esta investigación indagará las iniciativas emanadas desde las políticas públicas, en cuanto a la promoción de la lectura en contextos de alta vulnerabilidad socio económica, y definirá los factores que intervienen en el éxito o fracaso de las mismas, desde los aspectos curriculares, como la planificación, la didáctica, el seguimiento; hasta los aspectos sociales, en cuanto a la equidad y el acceso a la cultura.

1.2. Problemática chilena desde el punto de vista del estudio.

El apartado siguiente, inspirado en primer término en la teoría de base y, en segundo término, en la experiencia de trabajo en el área por 15 años.

Un primer aspecto que resulta interesante analizar, es el tipo de organización y administración que tiene el sistema educativo en Chile, dividido en tres sectores: privado, subvencionado y público. Esto tiene como consecuencia una gran diferencia en la calidad y equidad educativa de los estudiantes. Cada uno con su propia forma de financiamiento y gestión administrativa. Esta división genera gran desigualdad de oportunidades educativas, expresadas en inequidades sociales, culturales, económicas, entre otras, las que sin duda influyen en los niveles de aprendizaje de los niños y niñas que asisten a estas distintas realidades. Al respecto, el principal líder de la organización educación 2020, Mario Weissbluth plantea:

“... con los altísimos niveles de segregación de nuestro sistema escolar, en virtualmente imposible lograr adecuados niveles de equidad, e incluso de calidad; esto, sin contar con la profunda desconfianza entre las clases sociales que contribuyen inevitablemente a la conflictividad que estamos viviendo con creciente frecuencia” (Weissbluth. 2013:55).

Esta realidad educativa no está ajena al nivel de Educación Parvularia, donde en la actualidad existe un alto número de niños que no pueden acceder a este nivel, dada la cobertura actual en el nivel, y que a continuación (Figura 1) podemos observar como se distribuye en los quintiles socio económicos más bajos.

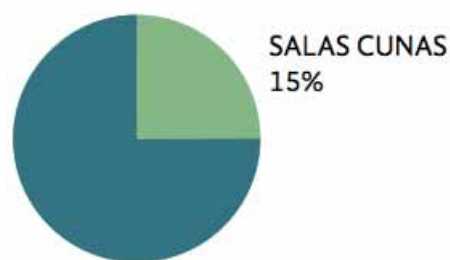
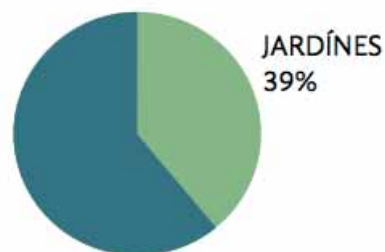


Figura 1. Cobertura Nivel Parvulario en los 3 Quintiles más pobres

Fuente: <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr.pdf> Entiéndase Sala cuna por el grupo de edad que va desde los 2 meses, 29 días, hasta los 23 meses, 29 días; y Jardines Infantiles, por los niños y niñas que se ubican entre los 24 meses a los 5 años 11 meses.



Si pensamos que sólo acceden al nivel Sala cuna un 15%, y a los Jardines Infantiles un 39%, podríamos pensar que esos niños y niñas por lo menos, tendrían la suerte de tener buenos resultados en su inserción escolar posterior o que al menos en lo que respecta al desarrollo de su lenguaje, se encontrarían en mejores condiciones respecto de aquellos niños de edades similares que no asisten.

Si a esta realidad le agregamos que el número de profesionales que están a cargo de estos niveles educativos en relación al número de niños, no está de acuerdo a lo requerible para entregar una atención pedagógica acorde a las características de desarrollo de los niños y niñas, considerando que los resultados a nivel de logro de aprendizaje en el nivel no son los esperados, especialmente en lo que respecta al desarrollo del lenguaje.

En la siguiente tabla podemos observar un cuadro comparativo que muestra la realidad de la educación inicial a nivel internacional, en lo que respecta a una atención profesional.

Tabla 1: Comparaciones internacionales en Educación Inicial

OECD: "Education at a Glance 2013"	CChile	OCDE	FTailandia	NN. Zelandia
Relación educadora de párvulos/alumno/a en Educación Inicial	1 a 22	1 a 14	1 a 11	1 a 7

Fuente: *Cambio de Rumbo. M. Waissbluth. 2013*

De acuerdo a lo observado en los jardines infantiles públicos esta cifra aún es más abismante, cuando sabemos que debido al alto número de ausencias por enfermedad o vacaciones legales de estas profesionales, no se incorpora personal de reemplazo, y que debido a la sobre matrícula que existe en los centros educativos por razones de cobertura, muchas veces esta relación de 1 a 22 niños por educadora varía; lo que indudablemente afecta a la entrega de una educación de calidad.

Un segundo aspecto a desarrollar en este artículo es justamente los niveles alcanzados en el área de lenguaje, por aquellos alumnos/as que pertenecen a los diferentes quintiles y que según muestra la Figura 2, evidencia como los puntajes de logro van aumentando en función de los diferentes sectores sociales.

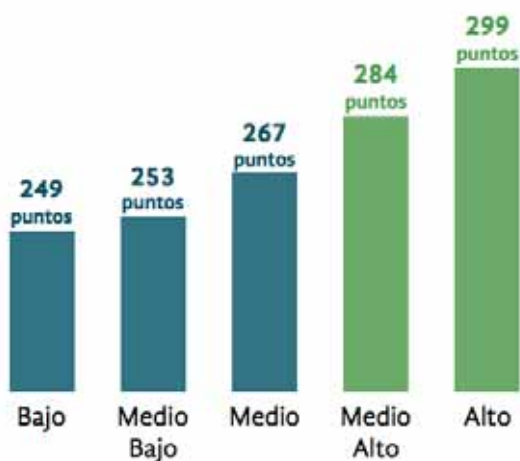


Figura 2: Resultados Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje - SIMCE (2011)

Fuente: <http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/hdr.pdf>

Como se observa en la figura anterior a mayor distancia entre los quintiles más bajos de aquellos más altos, los puntajes de logros alcanzados son igual de distantes, sin considerar que los puntajes logrados por los quintiles más altos tampoco llegan a la media esperable en el SIMCE, y respecto a los resultados del área del lenguaje, también están por bajo la media, como lo ha demostrado este mismo instrumento.

Por otra parte, si nos remitimos a los resultados del Informe PISA (Programme for International Student Assessment) que determina la valoración internacional de los alumnos, evidencia los bajos niveles de desempeño en lectura en los quintiles más bajos.

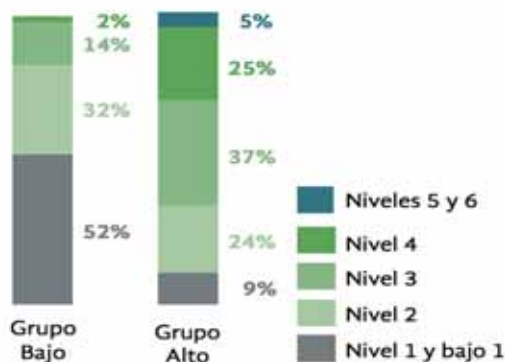


Figura 3: Porcentaje en Niveles de Desempeño en Lectura
Fuente: Informe resultados PISA 2009

Como se observa en la figura anterior, PISA señala que el Grupo Bajo, concentra sus máximos logros en los niveles 3 y 4, sumando un 16% de nivel de logro; por su parte el Grupo Alto, concentra sus resultados más altos en los niveles 3, 4, 5 y 6, sumando un total de 67%.

1. PROMOCIÓN DE LA LECTURA, UNA ESPERANZA DE EQUIDAD PARA LA PRIMERA INFANCIA

1.1 Lee, Chile, lee

Frente a estos alarmantes resultados la reacción de la autoridad nacional de educación, a través de las políticas públicas, se ha orientado a la promoción de la lectura desde la primera infancia, implementado el Programa de Fomento Lector (Programa “Lee, Chile, lee”); se han abierto bibliotecas escolares, además de bibliotecas de aula en los jardines y escuelas públicas, las cuales se han implementado desde los niveles sala cuna a transición.

1.2. Realidad del programa en los jardines infantiles

No obstante todos los esfuerzos realizados a nivel de recursos (cerca de 430 mil libros a 14.422 bibliotecas de aula), y capacitaciones, la práctica, a nivel de la educación inicial, en la cual hemos desarrollado buena parte de nuestra experiencia docente, evidencian que estas estrategias y programas no siempre son utilizadas por las educadoras de párvulos como se esperaría y a la postre, la inversión considerable que se está realizando, no tiene relación con los esfuerzos, el desarrollo y la aplicación de los programas por parte de las educadoras del sistema regular de educación pública, lo que indudablemente pasa por factores culturales, sociales y económicos que limitan esta labor, según lo indica el mismo plan. (Mineduc. 2012:1)

3. LA INVESTIGACIÓN - ACCIÓN COMO MÉTODO DE TRABAJO DE CAMPO

Desde lo metodológico el estudio es una aproximación cualitativa fenomenológica; diseño Investigación Acción, a través de la implementación de un plan pedagógico, centrado en el trabajo con educadoras de párvulos (maestras de escuelas infantiles), focalizado en el desarrollo de la didáctica del fomento de la lectura, a ejecutar en dos escuelas infantiles de la Comuna de Valparaíso, Chile (marzo 2014 a marzo 2015). Pretende, por una parte, indagar cómo, desde las políticas públicas, la promoción de la lectura se instala en contextos de alta vulnerabilidad socio económica, y cuáles son los factores que intervienen en el éxito o fracaso de ésta, desde los aspectos curriculares, como la planificación, la didáctica, el seguimiento; y desde los aspectos sociales, como la equidad, el acceso a la cultura, entre otros; y por otra definir el rol que cumple la didáctica del proceso lector, desde la percepción y acción de los actores educativos fundamentales, educadoras de párvulos, niños/as y padres, en jardines infantiles ubicados en sectores marginales de Valparaíso, en los cuales la investigadora ha comenzado a realizar un acompañamiento desde lo que implica el proceso de valoración y apropiación del Plan de Fomento Lector.

El plan de acción pedagógico, concebido como el conjunto de la acciones a implementar, tiene como objetivo operativo producir cambios en las profesionales educadoras de párvulos, a nivel de sus prácticas pedagógicas asociadas a la promoción de la lectura en dos jardines infantiles de la comuna de Valparaíso (Chile), ubicados en sectores de alta vulnerabilidad social. Este esquema contempla una planificación detallada del cronograma de fechas de cada una de las sesiones, las que serán preparadas de acuerdo a temas o evaluaciones que arroje el proceso, ya que cada uno de estos encuentros de trabajo, se analizará y permitirá proyectar el camino a seguir en el estudio.

4. RELACIÓN DEL ESTUDIO CON LA DIDÁCTICA

La perspectiva del análisis, como de las fuentes de información a las que queremos acceder con este estudio, se relaciona con la didáctica que emplean las educadoras de párvulos (en Chile) y con los “efectos” que esta propuesta didáctica tienen en los niños/niñas, determinado en una medida variable por elementos del contexto que tienen –a nuestro juicio- una incidencia variable pero no menor en los procesos de aprendizaje, en particular en el ámbito del desarrollo del lenguaje que emerge como expresión invariablemente ligada al lugar sociocultural en donde se nace.-

Por último, desde el punto de vista de la investigación acción, se ha generado un encuentro entre la investigadora y los equipos de trabajo de los dos centros educativos, encuentro que ha generado un vínculo no menor que tiene como centro el potenciar la lectura y lograr generar una apropiación de las educadoras de párvulos, responsables de liderar los procesos pedagógicos, pues como lo plantea Mata *“De los centros escolares simplemente cabría esperar una mayor*

disposición y unos mejores medios para promocionar la lectura, y de los profesionales que trabajan en ellos más conocimiento, más experiencia, más seguridad que la familia.”(Mata. 2011:145), si pensamos que el jardín infantil es un espacio donde por naturaleza el uso de la palabra tiene un lugar protagónico y de privilegio desde el punto de vista de los procesos cognitivos que pueden desarrollarse, ya que “el vocabulario es la herramienta más poderosa para hacer distinciones en el mundo, normalmente se estima que la amplitud de vocabulario es un muy buen indicador de inteligencia humana... De esta manera, la adquisición y uso temprano del vocabulario es el mejor predictor que tenemos del desarrollo de la inteligencia posterior.” (Rosas. 2013:18). La claridad teórica y la convicción que radica en la experiencia que inspiran el trabajo de campo, contribuirán al alcanzar los objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Beuchat C. (2011). *Narración oral y niños. Una alegría para siempre*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Bonaffé M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. Océano Travesía. España.

Ferreiro E., Teberoski A. (2005) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo Veintiun Editores. Argentina

Mata J. (2011). *10 ideas clave. Animación a la lectura. Hacer de la lectura una práctica feliz, trascendente y deseable*. Grao. España.

Mineduc. Plan Nacional de Fomento de la Lectura. Bibliotecas de aula: Cómo mantenerlas activas. Guía para Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición. www.leechilelee.cl

Rosas R. Santa Cruz C. (2013). *Dime en qué colegio estudiaste y te diré que CI tienes. Radriografía al desigual acceso al capital cognitivo en Chile*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago de Chile.

Unicef. Revista Infancia (2004). *Documento de Trabajo N°4. “La equidad se juega en la primera infancia”*. ISBN: 928063788-2

Villalón M. (2011) *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Waissbluth M. (2013) *Cambio de rumbo. Una nueva vía chilena a la educación*. Editorial Debate. Chile.

Collaborators

Colaboradores

Dr. Luis Bravo Valdivieso

Psicólogo, 1961 Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), doctor en psicología, 1968 Université Catholique de Louvain, Bélgica v Disciplinas Asociadas. Especialidades; sicología de la educación y cognitiva/ sicología v antropología cultural y social/ antropología y arqueología v metodología/ sociología v pedagogía y educación/ ciencias sociales.

Investigaciones

2001 El aprendizaje inicial de la lectura en niños de escuelas municipales: un estudio de seguimiento en el primer ciclo básico

1995 Proposición de un modelo pedagógico de continuidad aplicado a nivel de transición y primero de educación general básica en relación con el conocimiento del lenguaje escrito.

1991 Seguimiento predictivo del rendimiento y adaptación escolar y sin dificultades de aprendizaje en lectura

1988 inteligencia, dislexia y dificultades del aprendizaje escolar

1986 dislexia fonémica y disortografía.

1983 dislexia inicial.

Eugenia Orellana Etchevers

Magister Educación Especial U.C

Desde el año 1988 se está trabajando en la creación, aplicación y evaluación de un programa que promueve el conocimiento del lenguaje escrito en niños de jardín infantiles. El trabajo se ha desarrollado con alumnas de las Universidades Católica de Chile y Gabriela Mistral a través de sus prácticas y sus tesis de título.

Profesor adjunto de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile

Andrea Del Carmen Figueroa Vargas

Magíster en Educación mención Currículum Educacional UMCE,

Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación UMCE,

Profesora Pedagogía en Educación General Básica, Universidad Mayor.

Diplomada en Aprender a pensar profundamente, PUC.

Diplomada en Administración de recursos, Universidad de los Andes.

Docente en la carrera de Educación Parvularia y Educación Básica en la Universidad Andrés Bello y Universidad del Desarrollo, respectivamente.

Docente de postgrado de la Universidad Andrés Bello en el Magister en Educación Inicial mención didáctica del lenguaje y las matemáticas para las Sedes de Santiago y Concepción en las cátedras de Didáctica de lenguaje escrito y Gestión e innovación. Profesora especialista en didáctica del Lenguaje para la Educación inicial.

Ana Carolina Zuñiga Tapia

Educadora de Párvulos, Licenciada en Educación, Universidad Andrés Bello; Magíster en Educación inicial mención en didácticas del lenguaje y las matemáticas, Universidad Andrés Bello. Con experiencia laboral en el área de la Educación.

2009- 2014 Educadora de Párvulos Colegio Eliodoro Matte Ossa. (SIP Red de Colegios)

Claudia Arenas Ampuero:

Fonoaudióloga titulada Universidad de Chile. Fundadora de fonoaudiología.cl.

Catalina Hernández Riveros:

Fonoaudióloga titulada Universidad de Chile. Diplomada en Neuropsicología infantil (PUC). Diplomada en Actualización en Síndrome de Déficit Atencional (PUC)

Magdalena Muñoz Montes:

Fonoaudióloga titulada Universidad de Chile. Diplomada en docencia en Medicina (PUC). Subdirectora de la Carrera de Fonoaudiología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Daniela Rojas Contreras:

Fonoaudióloga titulada Universidad de Chile. Magíster en letras mención lingüística. Diplomada en Neuropsicología infantil (PUC). Diplomada en Intervención fonoaudiológica en personas que consultan por tartamudez (U. San Sebastián). Académico Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile.

Loreto Tobar Villegas:

Fonoaudióloga titulada Universidad de Chile. Diplomada en trastornos específicos del lenguaje, Universidad de Chile.

Alberto Mora Silva

Director Académico de Efecto Educativo. Docente de Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Realizó un postítulo en Metodología Montessori en American Montessori Society de México, y posteriormente se especializó en Desarrollo Cognitivo, realizando un postítulo de Enriquecimiento Instrumental Cognitivo de Feuerstein en la Universidad Diego Portales. Se ha desempeñado como director académico en establecimientos educacionales y como docente e investigador en el Centro de Estudios e Investigaciones Montessori. Actualmente es socio y director académico en Efecto Educativo. Es un profesional con vasta experiencia en el diseño e implementación de modelos pedagógicos que promueven el

aprendizaje de todos los estudiantes en matemáticas, ciencias y lenguaje fortaleciendo el aprendizaje comprensivo de los contenidos y el desarrollo de habilidades cognitivas.

Alejandra Garay Muga

Encargada Unidad de Educación Inicial de Efecto Educativo. Educadora de párvulos de la Universidad Cardenal Raúl Silva Henríquez. Diplomada en Interculturalidad de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso y egresada del programa de pos-título de especialización en inglés para la Educación General Básica de la Universidad de Santiago de Chile. Se inició trabajando en el colegio Rainbow School como Educadora de Párvulos, en el Nivel Transición I y II. Luego, participó en el Jardín infantil y Sala Cuna Kutralwe, como Educadora de Párvulos en el Nivel Transición II. Posteriormente ha trabajado en el diseño y relatoría de capacitaciones a docentes para la implementación de materiales didácticos, tanto de Lenguaje, Matemática como de Ciencias y actualmente se desempeña como Encargada de la Unidad de Educación Inicial en Efecto Educativo, institución que diseña materiales didácticos para Chile y otros países de Latinoamérica.

Karim Chibout

1999 Doctorat en Sciences Cognitives - Université Paris XI - Orsay - 1993 Master Recherche en Sciences Cognitives - Université Paris XI - Orsay - 1992 Master Professionnel d'Ergonomie - Université Paris V René Descartes 1991 Maîtrise de Psychologie - Université Paris V René Descartes Certificat de Psychologie Expérimental Certificat de Psychologie Informatiqu 1990 Licence de Psychologie et Sciences de la Vie - Université Paris Nord Villetaneuse Certificat de Psychologie général Certificat de Psychophysiologie 1987 Baccalauréat en Sciences Économiques et Sociales - Académie de Créteil.

Depuis 2010 Maître de Conférences en Sciences de l'information et de la Communication IUT de Haguenau - Université de Strasbourg - Enseignements : · Théories de la communication et des médias DUT MMI · Scénarisation multimédia DUT MMI · Communication et management Licence pro TAIS Responsabilités : · Responsable pédagogique de la licence pro TAIS 2001-2010 Maître de Conférences en Sciences de linformation et de la Communication IUT de Troyes - Université Reims Champagne Ardenne Enseignements : · Théories de la communication DUT SRC · Communication interpersonnelle DUT SRC · Psychologie et ergonomie DUT SRC / Licence Pro 2IM · Expression écrite et orale DUT SRC / Formation Continue · Psychologie sociale en formation dadultes DUT GEA · Outils bureautique Word Excel et PowerPoint Formation Continue.

Sandra Meza Fernández :

2013 Doctor en Sciences de l'Éducation. Tesis « Enseigner et apprendre en ligne: vers un modèle de la navigation sur des sites Web de formation universitaire » - Université de Strasbourg, France. 2008 Master Sciences à finalité Recherche, Mention Sciences de l'Éducation, spécialité Apprentissages et Médiations. Mémoire « Les parcours de lecture sur la page Web éducative DLC2007-1 : une analyse des profils des usagers ». Université Louis Pasteur de Strasbourg. 2007 Magister en Literatura, mención Teoría literaria. Tesis « El discurso testimonial: subalternidad, representación y enunciación bivocal ». Distinción máxima-Universidad de Chile. 2005 Diplôme d'Études de la Langue française. Delf B1 - Instituto Chileno-Francés de Cultura. 1998 Diploma de Educación y Género - CGCAL. Universidad de Chile. 1997 Diploma Investigación y Transformación de la práctica pedagógica - DEP. Universidad de Chile. 1994 Postítulo en Informática de la Educación. Adaptación de « Semnet User's Guide » Semnet Research Group, California - Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. 1993 Licencia en Psicopedagogía - Universidad de Antofagasta. 1990 Especialización en Psicopedagogía - Ministerio de Educación de Chile - Instituto Chileno de Cultura Hispánica. 1986 Licenciatura en Educación - Universidad de Santiago de Chile. 1985 Profesora de Estado en Castellano. 2013-2014 Profesora de los cursos de Informática Educativa I y II - DEP, Universidad de Chile

2007 Asesora pedagógica FONDEF "Producción y Transferencia de un Modelo Educativo Participativo". Programa Género y Cultura en América Latina de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

E. Verónica Romo López

Doctora en Psicología y Educación de la Universidad de Granada; Magíster en Investigación Educativa, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Licenciada en Educación, Universidad Central, Educadora de Párvulos, Universidad de Chile, Profesora de Música, Universidad Educare, Bachelor in Independent Studies (Art Education), University of Waterloo. Directora de la Escuela de Educación Parvularia de la Universidad Central de Chile (2004-2011). Ha realizado estudios e investigaciones en torno a temas relacionados con los Derechos Humanos y Educación en Valores, ética y estética, arte y juego en la infancia. Ha realizado docencia en las universidades de Chile, Cardenal Silva Henríquez y Central, en los ámbitos del arte, el currículo de la Educación Parvularia y la metodología de la investigación educativa. Actualmente es miembro del Equipo de Educación en Derechos Humanos de Amnistía Internacional Chile, docente en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central y miembro de la Junta Directiva de dicha Universidad.

Paulina Alejandra Castillo Henríquez

2014: ©Magister en Ciencias Sociales mención Sociología de la Modernización. U. de Chile.

2002-2007: Licenciatura en Psicología. Universidad de Chile.

Enero 2010: Título de Psicóloga. Universidad de Chile.

2001-2002: Licenciatura en Bachillerato con mención en Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Septiembre 2012- Agosto 2014: Consultora Externa de Proyectos de Investigación en Educación. Fundación Chile. Realización de estudios y presentaciones en temas de educación inclusiva y necesidades educativas especiales. Trabajo en temáticas de innovación escolar.

Alejandra Romina Rojas Conejera

Universidad de Chile. Título de Profesora de Educación Media en Biología. Licenciada en Educación Media en Biología. Universidad de Concepción. Título de Médico Veterinario. Licenciada en Ciencias Veterinarias.

Julio 2014- Actualidad Liceo Confederación Suiza Profesora de Biología 1ro-4to medio. Profesora Jefe 3ro medio.

2014 Taller de Ciencias en Párvulos y Pre-básica. Colegio Terranova, Colaboradora Ocasional. 2009 Proyecto "Mil Científicos, mil aulas". Expositora en escuelas de la Provincia de Ñuble. Región del Biobío.

Rogelio Vilches Márquez

Licenciatura en Filosofía Universidad de Chile Magíster en Educación mención Informática Educativa Universidad de Chile Diseño de sitios Web con PHP y MySQL Facultad de Cs. Químicas, Universidad de Chile Fuerza Aérea de Chile - División de Educación

Función desempeñada Asesor Educacional y Diseñador Instruccional de Educación a Distancia

Proyecto en curso: Actualización Sistema de Seguimiento Egresados de Escuelas Matrices.

Trinidad Castro Amenábar:

Licenciada en Literatura con mención en escritura creativa de la Universidad Diego Portales, Diplomada en Literatura Infantil e Investigación Pedagógica de la Universidad Alberto Hurtado, y en Fomento lector y literatura infantil y juvenil de la Pontificia Universidad Católica. En la fundación Oportunidad se ha desempeñado en el área de Asuntos Público Privados y comunicaciones.

Carolina Díaz León:

Educadora de Párvulos y Licenciada en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Psicopedagoga y profesora especialista en dificultades de aprendizaje. En la Fundación Oportunidad ha trabajado en el proyecto Un

Buen Comienzo para mejorar la calidad de las prácticas que reciben muchos niños día a día. Actualmente se desempeña como coordinadora pedagógica de educación continua, capacitando en las estrategias que la fundación ha desarrollado durante estos años a otras instituciones.

Jacqueline Zúñiga

Jacqueline Antonia Zúñiga Sandoval: Educadora de Párvulos de la Escuela Santa Rita de Casia. Psicopedagoga del primer ciclo de la Escuela Santa Rita de Casia.

Diplomada en Problemas de Aprendizaje. Universidad Central. Post título en Psicopedagogía y Lenguaje. Título: Psicopedagoga. Universidad Central. Magíster en Ciencias De la Educación Mención en Evaluación Psicopedagógica. Universidad Central.

Miriam Andrea Ferrando

Profesora de Pedagogía en Educación Básica - Magíster © en alfabetización y escritura de la Universidad Nacional de la Plata – Docente Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Facultad de Pedagogía. Especialista en Alfabetización Inicial con 7 años de docencia universitaria en el área de didáctica de la disciplina y prácticas docentes en distintas universidades. Actualmente capacita y acompaña profesores y educadoras de párvulos en Alfabetización Inicial y Lenguaje colegios como los de la orden De La Salle, y Escuela especial Paul Harris.

Mónica Berstein Lawner:

Master of Arts in Education (magister en educacion especial) M.A. Bar Ilan University, Ramat Gan, Israel. Bachellor of Arts Psychology (licenciatura en psicología) B.A. Bar Ilan University, Ramat Gan, Israel. Teaching License, (Licenciada en Educación) Bar Ilan University. Ministerio de Educación y Cultura . Israel. Desarrollo infantil e intervención temprana: Centro de Estudios Infantiles Barcelona Especialista en trastornos de lecto escritura. : Ministerio de Educación y Cultura, Departamento de formación continúa Israel. Desarrollo cognitivo y aprendizaje mediado.: Universidad Bar Ilan Facultad de Educación. Israel Directora del Programa de Enriquecimiento e Integración para Educación Preescolar. Planificación, liderazgo y seguimiento de proyecto dedicado a potenciar y mejorar las habilidades académicas de niños/as en situación de desventaja socio cultural. Coordinadora académica del “Centro Universitario “Hadad” para el estudio de la Dislexia” Universidad de Bar -Ilan Universidad Central de Chile Facultad de Ciencias de la Educación (2005 - a actualidad) Docencia Pre- grado y post grado.

Maria Patricia Herrera Sepúlveda

Magíster Docencia en educación superior Universidad Andrés Bello

Diplomado Gestión de instituciones educativas y de educación superior Universidad Católica de Lovaina-Bélgica

Diplomado en Ética económica y Social Universidad Católica de Lovaina-Bélgica

Post-Título en Educación Inicial y Comunidad. Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación. Universidad Academia Humanismo

Isabel Margarita Puga Young.

Psicóloga Clínica Infanto-Juvenil PUC Candidata a Doctora en Estudios Americanos Mención Pensamiento y Cultura USACH, Académica de la Escuela de Psicología de la Universidad Central de Chile.

Formada en evaluación del Apego en Family Relationship Institute Miami Florida. Especialista en temas relativos al desarrollo infanto-juvenil y construcción de identidad en la intersubjetividad, también trabaja temas relativos a la identidad juvenil. Realiza clases en pregrado en la Escuela de Psicología de la U de Santiago

Dicta cursos de Psicología del Desarrollo, Psicología Clínica y Asistencial, Técnicas de Intervención Clínica en Niños y Adolescentes, Supervisión de prácticas profesionales.

Ha trabajado atendiendo familias, niños ya dolescentes en Centros de atención Psicológica y ha realizado asesorías y charlas a Jardines Infantiles y Colegios Montessori.

Elena Young Montesinos

Guía Montessori 0-15 años Rectora Colegio Huelquén Montessori

Directora pedagógica Jardín Infantil Raihue Directora Académica Montessori Chilena. Pedagoga Catequesis Universidad Católica. Licenciada en Relaciones humanas y familia U Mayor. Formadora de profesores y educadores en el Enfoque Montessori en Chile , Argentina, Bolivia, Perú, Paraguay, California, España

Héctor Burgos Gallegos,

Biólogo, Profesor, Psicólogo, Doctorado en Psicología. Docente Escuela de Psicología Universidad Central.

Especialista en Neuropsicología de los procesos educativos vinculados al aprendizaje, la cognición y los afectos en niños y adultos mayores. Publica en revistas de alto impacto acerca de la influencia de fármacos, nutrición, poliestimulación sensorio motora en los procesos cognitivos y afectivos. Actualmente realiza investigación y docencia de pre y postgrado en USACH, UCEN, DIEGO PORTALES, UAUTÓNOMA

Clorinda del Carmen Cuminao Rojo.

Antropóloga Social, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Maestría en Ciencias Sociales con mención en Estudios Étnicos. FLACSO Ecuador. Doctorado en Antropología Social. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.

Septiembre 2010 asistencia al I Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología. Ciudad de México. 20 de Octubre 2011 Participación como ponente del III Coloquio de avances de tesis del posgrado en Antropología Social. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.

19 al 21 de septiembre 2012 Asistencia al II Congreso Nacional de Antropología Social y Etnología. Morelia, Michoacán. México.

5 de octubre 2012 Participación como la ponencia: La dimensión de la exclusión y discriminación en las familias mapuche en la ciudad de Santiago de Chile, X Seminario Itinerante del Campo Estratégico de Acción en Pobreza y Exclusión del Sistema Universitario Jesuita. Universidad Iberoamericana. Ciudad de México.

Noviembre 2012 Participación en el Congreso LASA. Santiago de Chile. Docente Academia de Humanismo y Universidad Central.

Virginia Varela

Fonoaudióloga y psicóloga. Es profesora asistente y coordinadora de la Unidad de lenguaje Infanto-Juvenil de la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile. Magister @psicología clínica niños y adolescentes, mención psicodiagnóstico (Universidad Del Desarrollo). Especialista en psicoterapia de orientación cognitiva-constructivista (Instituto de Terapia Cognitiva). Diplomada en Trastorno Específico del Lenguaje (U. de Chile) y en neuropsicología Infantil.(P. Universidad Católica de Chile)

Su trabajo clínico e investigativo se orienta hacia la intervención neuropsicológica de niños con antecedente de prematuridad extrema y niños con trastorno específico del desarrollo.

María Lorena Terán

Psicóloga educacional especialista en dificultades de aprendizaje. Profesora universitaria durante 10 años, a nivel postgrado y pregrado en las carreras de Educación de diferentes universidades. Trabajó en el Ministerio de Educación de Chile en el departamento de currículum y evaluación, elaborando la prueba SIMCE de lectura. Realiza cursos de perfeccionamiento a profesores de colegios como también a profesores universitarios en el área de comprensión lectora. Ha participado en varias investigaciones en el ámbito educacional y a escrito varios artículos en boletines de investigación. Producto de todo ello ha diseñado junto a su equipo material didáctico para la lectura y escritura destinados a mejorar los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes de Chile en la Editorial Lenguaje y Pensamiento.

Verónica Angulo

Egresada de la carrera de Terapia Ocupacional de la Facultad de Medicina En su ejercicio de profesional, cuenta con un importante acopio de actividades laborales relacionadas al ámbito social y al trabajo con niños, dos aspectos que destaca de su formación universitaria. Voluntaria en el Perú por nueve meses

se inserta en el programa América Solidaria, una institución de cooperación regional que entrega servicios en zonas críticas de Latinoamérica y El Caribe. Magister Docencia en Educación Superior Universidad Central de Chile. Especialista en Evaluación e Intervención de Integración Sensorial Formación de postgrado en el ámbito de educación inclusiva y la utilización de Tecnología Asistiva para personas en situación de discapacidad.

Carla Pía Alejandra Madrid Ramirez:

Miembro Instituto HighScope Chile y Miembro del equipo HighScope Chile en Colegio Santa Cruz de Chicureo. Licenciada en Pedagogía General Básica. Pontificia Universidad Católica de Chile. Postítulo “Informática Educativa”. Pontificia Universidad Católica de Chile. 2014. Conferencias Internacionales HighScope. Ypsilanti, Michigan.

Reviews

Reseñas

Reseña Reporte anual Fundación Integra 2014

La red de jardines infantiles, salas cuna y modalidades no convencionales Integra, cumplirá el 2015 25 años entregando educación parvularia de calidad a niños y niñas de Chile a lo largo y ancho del país. Desde su fundación, más de un millón de niños y niñas de 0 a 4 años han recibido aprendizajes significativos y han crecido jugando felices en entornos acogedores, diversos y protegidos. En la actualidad Integra cuenta con 1.042 jardines infantiles y salas cunas en las 15 regiones del país, a los que asisten diariamente más de 74 mil niños y niñas que son atendidos por 17 mil trabajadores, en su mayoría mujeres técnicas y profesionales comprometidas con su rol de agente de cambio social.

Su propuesta de reporte como red pública y gratuita de jardines infantiles y salas cuna, se realiza desde el 2010, con el objetivo de aprovechar al máximo los elementos de gestión presentes en el informe declarativo, junto con motivar a sus pares a sumarse a este sano ejercicio de transparencia y reportabilidad ciudadana.

El posicionamiento de Integra en el contexto nacional, se enmarca en algunos hitos y cifras relevantes, por ejemplo, en el 2014 se inició la Reforma Educacional, impulsada por el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, que sentó las bases de un sistema donde la Educación deja de ser un privilegio y se convierte en un derecho social garantizado desde la cuna. Por su parte, en el ámbito de la Educación Parvularia la Reforma contempla, a nivel país, la generación de aproximadamente 90 mil nuevos cupos para niños y niñas en el tramo de los 0 a los 2 años, con la construcción de 4.500 nuevas salas cunas y alrededor de 34 mil nuevos cupos para niños y niñas de 2 a 4 años, lo que implica 1.200 salas en jardines infantiles.

En este contexto, Integra se convierte en un actor clave de la Red pública de Educación Parvularia, aportando al cumplimiento de esta meta presidencial de aumento de cobertura. De la misma forma en el marco de la reforma educacional, la Fundación Integra prepara su articulación con la nueva institucionalidad de educación parvularia, planteada en el programa de gobierno 2014-2018 mediante I, trazando de esta forma un camino de calidad educativa centrado en este período. a creación de la subsecretaría de educación Parvularia y la intendencia de Educación Parvularia

News

Noticias

Primer Seminario Nacional de Educación Inicial: Lectura y escritura en Educación Parvularia

Los días 9 y 10 de octubre del 2014, la Escuela de Educación Parvularia realiza el Primer Seminario Nacional de Educación Inicial: Lectura y escritura en Educación Parvularia, evento que se lleva a cabo con la participación de connotados invitados con amplia experiencia en el área de la convocatoria, tales como: Victoria Peralta, María Claudia Molinari, Luis Bravo Valdivieso, Eugenia Orellana, Virginia Varela y Malva Villalón, quienes efectuaron diversas. Cabe destacar, que el lanzamiento de este Primer Seminario Nacional efectuado el 30 de septiembre, contó con la participación del Sr. Sebastián Dávalos Bachelet, director sociocultural de la Presidencia de la república y presidente de la Fundación Integra, su presencia junto con dar inicio a este importante evento, permitió estrechar lazos y proyectar diversas acciones entre la Escuela de Educación Parvularia y esta fundación.



Conferencia primer Seminario Nacional Educación Inicial



Convenio cooperativo con Fundación Integra

El Miércoles 10 de diciembre, en una reunión sostenida entre autoridades y equipo docente de la Escuela de Educación Parvularia y representantes de Fundación Integra, se da inicio a encuentros tendientes a efectuar vínculos cooperativos entre ambas instituciones, los cuales se basan fundamentalmente en evaluar instancias de efectuar Prácticas pedagógicas y proyectos de investigación, iniciativas a canalizar en marzo del 2015.

Escuela de Educación Parvularia UCEN se adjudica propuesta de Mineduc

La Escuela de Educación Parvularia UCEN, se adjudica dentro de una serie de Universidades participantes en licitación colectiva, la propuesta de “Servicio de análisis de encuestas a profesionales de la Educación Parvularia, sobre actualización de Bases Curriculares”, instancia que otorga la posibilidad a la Escuela, de participar de manera activa en sugerencias relativas a uno de los principales referentes a nivel nacional.



*Editorial
criteria*

*Criteria
Editoriales*

Los académicos e investigadores interesados en publicar en PERSPECTIVA deben seguir las siguientes estandarizaciones para sus textos relacionados con alguno de los tres propósitos temáticos:

1. Ser inéditos, teniendo una estructura didáctica, con un título alusivo al contenido global, el nombre del autor incluyendo los dos apellidos y el último grado académico efectivamente obtenido (en este último caso, se debe especificar la designación oficial de dicho logro, la institución otorgante y el respectivo año).
2. La tipografía debe ser Times New Roman, en tamaño de letra 11, interlineado mínimo, con márgenes superior e inferior de 2,5 cm. y derecho e izquierdo de 3 cm., configurado en tamaño carta, adjuntando una copia en papel y su respaldo en diskette de 3 ½.
3. En el caso de citas textuales de otro texto se deben citar entre comillas y en cursiva, indicando claramente el apellido del autor, el año de la publicación y las páginas consultadas, por ejemplo (Kuhn, 1970:13-21), permitiendo que la referencia completa del texto referido se incorpore al final.
4. Se recomienda prescindir de las notas a pie de página, a fin de no recargar innecesariamente la exposición, privilegiando así una lectura fluida y secuencial del texto.
5. Tener una extensión máxima de quince y un mínimo de dos carillas en tamaño carta, incluyendo las referencias bibliográficas.
6. En la bibliografía final se debe indicar claramente el apellido paterno y primer nombre del autor consultado (en caso de ser más de tres autores se sugiere la convención *et al*), título completo del texto (si es artículo de revista, prensa escrita o presentación en conferencia, seminario o congreso se pone entre comillas más el nombre del medio escrito o evento en cuestión, en letras mayúsculas simples; si es libro en letras mayúsculas en negrita), editorial u organismo encargado de la edición, ciudad y año. En el caso de eventos académicos, se sugiere añadir la fecha de realización.

Los textos deben enviarse a Comité Editorial PERSPECTIVA, Escuela de Educación Parvularia, Facultad de Ciencias de la Educación, Santa Isabel 1278, tercer piso, Santiago Centro, Chile. Asimismo, se recibe correspondencia en eromo@ucentral.cl o a juribechamo@ucentral.cl.

